



PERJÉS ISTVÁN – SCHWENDTNER TIBOR

Az elég jók igazsága

Az intézményesült nevelés filozófiai narratívái

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Az intézményesült nevelés filozófiai narratíváit három aspektusból tárgyaló tanulmányban a szerzők arra tesznek kísérletet, hogy bemutassák a nevelésfilozófia, mint alkalmazott filozófia kisugárzását a pedagógia történeti, elméleti és gyakorlati dimenzióiban. A tanulmány első tételében a harmincas évek egyetemi világa elevenedik meg. Az itt bemutatott történelmi narratíva azt példázza, hogy mind a magyar, mind a német egyetemeken akkoriban uralkodó korszellem és eseményhorizont hogyan értelmezi át a filozófia intellektuális és morális hatásrendszerét. A tanulmány második tétele két klasszikus pedagógiai irányzat (Waldorf, Freinet) nevelésfilozófiájának narratív kristályosodását vázolja fel. Az elméletképzés folyamatában azt követhetjük nyomon, hogyan válik értelmezhetővé az intellektuális és morális fejlődés nevelésfilozófiai premisszája. A tanulmány harmadik tétele a nevelésfilozófia, mint alkalmazott filozófia gyakorlati alkalmazásaira fókuszál. A nevelés parafrázisainak (meggyőzés, propaganda, manipuláció) elemzésével jutunk el az intellektuális és morális fejlődés (vagy hanyatlás) intézményi típusaihoz. A tanulmány konklúziója az, hogy a személyes és történelmi életvilágban formálódó nevelésfilozófia akár látens, akár transzparens módon mind az elméletképzésben, mind a pedagógiai praxisban kikerülhetetlenül érvényesül.

Kulcsszavak: *nevelésfilozófia, intézményesült nevelés, Heidegger, Waldorf, Freinet*

KARÓVAL JÖNNEK, NEM VIRÁGGAL?

1937 őszén a 32 éves magyar költő papírra veti a világ és önmaga közötti örök viaskodás keserű kimenetelét. A szárszói végtől

ugyan még néhány hónapnyi távolságban, de a már vészjóslóan közelgő történelmi kataklizma koromsötét pillanatában¹ aligha lehetett volna emberi erő, ami a szimbolikusnak végképp nem mondható *Hét Torony* kapuinak záródását elodázhatta volna.

¹ 1937-ben kitört a második kínai–japán háború.

Egyrészt a személyes, bizonyos értelemben pedig a történelmi idő zárta be – és ugyanakkor ki is – a létezésből. Az őnmaga és az őt körülvevő világ ellen egyaránt lázadni kész, szabadságra ítélt ember sorstelitett életében a majd' mindent felülíró szeretetvágyat végül sem az oly ritkán kopogtató látnoki derű, sem pedig a napról-napra felhorgadó társadalmi igazságkeresés nem csillapíthatta annyira, hogy e torony kapuszárnái a szabályokra és normákra fittyet hányó szabadulóra rá ne csukódjanak. A rendet, új szabályokat és normákat a szabadságtól remélő emberrel e toronykapuk, ha nem is kegyesen, de végül mégis elnézően bántak, hiszen a személyes végzetével belülre, de a történelmi végzetten kívülre² zárták.

A végkifejletre baljós előjelek már évtizeddel korábban figyelmeztettek. Mert bár 1924 szeptemberétől *József Attila* a Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem magyar–francia–filozófia szakos hallgatója lett, de alig egy év múlva *Horger* professzor két tanú jelenlétében biztosította arról, hogy tanári diplomát itt nem fog szerezni. A jól ismert történet keserű élményéről az eltanácsolt így emlékezik: „Horger Antal professzor, kinél magyar nyelvészetből kellett volna vizsgáznom, magához hívatott s két tanú előtt – ma is tudom a nevüket, ők már tanárok – kijelentette, hogy belőlem, míg ő megvan, soha nem lesz középiskolai

tanár, mert »olyan emberre – úgymond – ki ilyen verseket ír«, s ezzel elémtárta a Szeged c. lap egyik példányát, »nem bízhatjuk a jövő generáció nevelését.«³

Mondhatnánk, hogy a tudományos értékvilág normáit képviselő konzervatív, pozitivista tudóssal szemben nem sok esélye lehetett a Szegedi Új Nemzedék című lapban megjelent inkriminált versében amúgy emberöléssel is fenyegetőző ifjú tanárjelöltnek. Mondhatnánk, ha nem pillantanánk

versében amúgy
 emberöléssel is fenyegetőző
 ifjú tanárjelölt

bele a naptárba, melyből felsejlik a történet alternatív, s talán reménykeltőbb folytatásának képzeletbeli lehetősége is. Történetesen épp ebben az évben, 1925-ben ugyanezen egyetem

falai között habilitálták egyetemi tanárrá, és nevezték ki a Pedagógiai Tanszék élére azt az *Imre Sándort*, aki a nemzetnevelés kérdéseivel foglalkozó munkáját⁴ már bő évtizeddel korábban megírta, és ekkor, 48 évesen, tervei között egy új pedagógiai-élektani intézet felállításá⁵ mellett már alighanem felsejlett a később több kiadást is megért, 1928-ban megjelent *Neveléstaná-*nak⁶ megírása is. A pedagógia professzora nem annyira a tudós tanár konzervatív ikonjaként, sokkal inkább a tanár tudósokat katedrara álmódó, a reformpedagógiától sem lúdbőröző értékvilág megtestesítőjeként bizonyára megbocsátóbban fordult volna a jövő generációinak nevelésére készülő ifjú felé. Az iskolai nevelő-oktató

² *Adorno az Elkötelezettség* című írásában értelmezi azt gyakran idézett mondatát, hogy „Auschwitz után verset írni barbárság.” (*Adorno*, 1998, 132. o.)

³ A visszatekintés így folytatódik: „Sokszor emlegetik a sors iróniáját s itt valóban arról van szó: ez a versem, Tiszta szívvel a címe, igen nevezetessé vált, hét cikket írtak róla, Hatvany Lajos az egész háború utáni nemzedék dokumentumának nyilvánította nem egy ízben 'a kései korok számára,' Ignotus pedig 'lelkében dédelgette, simogatta, dűnyögte és mormolgatta' ezt a 'gyönyörűszép' verset, ahogy a Nyugatban írta róla és ezt a verset tette Ars poeticájában az új költészet mintadarabjává.” (*József Attila*, 1980, 605. o.)

⁴ *Imre Sándor* (1912): *Nemzetnevelés. Jegyzetek a magyar művelődési politikához.* Ajtai K. Albert Könyvnyomdája, Kolozsvár.

⁵ *Imre Sándor Bartók* György filozófiaprofesszorral együtt állt ki a pedagógiai-élektani intézet felállításá mellett.

⁶ A *Neveléstan* hasonmás kiadása 1995-ben jelent meg *Pukánszky Béla* tanulmányával.

munkáról inkább gyakorlatiasan, mint teoretikusan gondolkodó professzor eszménye ugyanis a nevelői gondolkodásra hajló és képes tanárjelöltek pályájának támogatása volt, olyan tanároké, akik osztoznak abban a felismerésben, hogy a tanárnak „a növendékben az önértékű embert kell látnia s nem valami eszközt, amelyet a nevelő a maga céljaira használhat és ezért erre a felhasználásra készít elő. Efféle célzat lehetséges, a tervszerű alakítást is lehetséges e célzat szolgálatába állítani, de az ilyen alakítás nem nevelés, legfeljebb magasabbrendű idomítás. (...) A nevelő is hatalmat akar a növendékén, de egészen más célzattal: nem leigázni, hanem felszabadítani akarja, nem fokozatosan teljesebb-teljesebb hatalmat kíván, hanem éppen fokozatosan háttérbe vonul; a nevelés akkor sikerült, ha – amint mondani szokták – feleslegessé vált vagy jobban mondva, ha önnevelés váltja fel.” (Imre, 1942, 17-18. o.) Akinek nem kenyerre a valóság alternatíváiban való afféle keresgélés, hogy példázatunk végzetlen terhelt hőse vajon folytathatta-e volna tanári felkészülését az akadémiai és a pedagógiai értékek egymást jobb esetben kiegészítő normái⁷ által kijelölt úton, annak bizonyára elégséges lehet a megtörtént valóság szikár eseményhorizontjára pillantania. Tény, hogy egy konzervatív értékvilág előtt megbukott magyar, francia és filozófiaszakos tanárjelölt (cserébe a bukásért) végül egész népét (Imre Sándor szavával élve: nemzetét) taníthatta. Az viszont már más lapra tartozik, hogy e kulturális értékkeremtésbe torkolló személyes menekülési utat a második nagy világégés hogyan perzselte volna fel, s ha meg is kíméli, mi várt volna rá az ezt követő álnok világban. De mindez már csak a képzelet játéka. Amit tudhatunk, az

az, hogy az intézményes normák személyesen is megélt, néma háborújából ezúttal bár a virág helyett a karó került ki győztesen, ám az ágyúkkal és páncélosokkal vívott ütközetek eszelős ideológiáinak bukásával, ha a személyes idő nem is, de a történelmi emlékezet mégis a virág, és nem a karó győzelmét érlelte ki.

Ugyanebben az időszakban földrajzi és eszmei értelemben is valamivel nyugatabbra egy másik dráma bontakozott ki, mely – ha egészen más módon is – szintén tragikus véget ért. E dráma főszereplője azonban sokkal inkább volt a tettese, mint az áldozata a történeteknek, mégis e történet is láthatóvá teszi azt a rendkívüli nehézséget, mely az alkotó tehetség és az újra és újra megkövülő tanintézmény összeütközéséből ismételen keletkezik. E történet rövid felidézése rávilágíthat arra is, hogy politikum bevonódása a tanügyekbe mindig legalábbis kétértelmű, de olykor kifejezetten tragikus vállalkozás.

E dráma főszereplője nem költő (bár rossz verseket tudott írni),⁸ hanem *Martin Heidegger*. A filozófus, aki fiatal magántanár korától fogva elszántan követelte a korabeli német egyetem radikális átalakítását. Az első világháború nyugati frontjáról visszaérkező, ott meteorológiai szolgálatot teljesítő filozófus a katedrán elhangzó első szavai az egyetemi reformokról szóltak: „A sokat emlegetett egyetemi reform teljesen félresiklik, és a szellem minden valódi forradalmasításának totális félreértését jelenti, ha most felhívásokban, tiltakozógyűlésekben, programokban, rendekben és szövetségekben bontakozik ki: szellemellenes eszközök efemer célok szolgálatában. Az egyetem területén lezajló valódi reformokhoz ma nem vagyunk érettek. És az erre

⁷ Ezen értékek összehangolására maga *Imre Sándor* is jó példa lehet. A József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen 1941/42-ben ugyanis ő töltötte be a rektori tisztséget. (Kiss, 2000, 22. o.)

⁸ Vö. *Heidegger*, 1995

való éretté válás egy *egész generáció* ügye. Az egyetem megújulása az valódi tudományos tudat és életösszefüggés újjászületését jelenti. Az életvonatkozások azonban csak a szellem valódi eredeteihez való visszalépésben újulnak meg [...]” (Heidegger, 1995, 4. sk. o.) Majd egy évtizeddel később a freiburgi katedra átvételekor tartott beszédében is élesen nekiment a fennálló intézményi struktúráknak: „A tudományok területei igen távol fekszenek egymástól. Tárgyuk kezelésmódja alapvetően különböző. A diszciplináknak ezt a széthullott sokféleségét ma már csak az egyetemek és a fakultások technikai organizációja tartja össze, és értelmét a szakok gyakorlati céljai adják meg. Ugyanakkor a tudományok nem gyökereznek többé lényegi alapjaikban.” (Heidegger, 1995, 105. sk. o.)

Heidegger tragédiája, hogy 1933-ban lehetőséget látott arra, hogy a német egyetem rég vágyott radikális átalakításában kulcsszerepet játsszon. Az egész nyugati kultúra számára döntőnek tekintette a német egyetem megújítását, s olyan szerepet szánt a német egyetemeknek, mint amilyet a görög filozófusok által alapított intézmények, a platóni *Akadémia* és az arisztotelészi *Lükeion* játszottak az európai kultúrtörténetben. Alapítás és normaadás lebegett a szeme előtt, mely révén az egyetemek nemzedékek kemény munkájával átalakíthatják tulajdonképpen az egész népet, és azáltal megteremténék egy új kulturális virágzás

alapjait. E maga által konstruált feladat⁹ jegyében vállalta a náci hatalomátvétel időszakában, ’33 áprilisában a freiburgi egyetem rektori tisztét.

Ismerve a fejleményeket, csakis groteszknak tekinthetjük, hogy Heidegger éppen a náciaktól várta az egyetem és azon keresztül a Nyugat megújítását. Az egyetemet addig uraló, illetve az uralmat átvenni készülő csoportok szinte azonnal észlelték,

hogy Heidegger nincs a helyén. Az alkalmazkodó, ám korántsem feltétlenül náci érzelmű konzervatív professzori kar védőernyőként szerette volna a híres filozófust használni

Heidegger bukása gyors és szükségszerű volt: egy év után lemondott

a náci gleichschaltolással szemben,¹⁰ az új náci pártbürokrácia és a pártideológusok, illetve a rendkívül lelkes náci érzelmű diákság pedig a náci ideológia és hatalomátvétel szükséges eszközét szerették volna Heideggerben látni. Ehelyett a filozófus a német egyetem önmegnyilatkozásáról szónokolt, melynek mibenlétéről egyik érdekelt csoportnak sem volt halvány sejtelme sem. Heidegger bukása gyors és szükségszerű volt: egy év után lemondott a rektori tisztségéről.

Gyakorlati okosság és politikai éleslátás híján, illetve a képtelen politikai körülmények miatt Heidegger kísérlete biztos kudarcra volt ítélve. Heidegger szeme előtt részben a berlini egyetem humboldti alapítása lebegett,¹¹ csakhogy Humboldt 120 évvel korábban, összehasonlíthatatlanul kedvezőbb politikai situációban működött,

⁹ ’33 március 30-án barátjójának írt levelében így fogalmazza meg azt a küldetést: „A németiség elhivatottságát a Nyugat történelmében [...] csak akkor fogjuk megtalálni, ha a létnek magának az elsajátítás új módján tesszük ki magunkat.” (Heidegger – Blochmann, 1989, 60. o.)

¹⁰ A történész Gerhard Ritter visszaemlékezéseiben így ír: „A szándék egész jó volt. Azt hittük, hogy Heidegger, aki mint tudós kétségbevonhatatlan ranggal rendelkezett, az autoritása révén abban a helyzetben lesz, hogy Freiburgot fedezze. Mindenesetre a kollégák, akik őt megválasztották, így értették a dolgot.” (idézi: Zabarovski, 2010, 234. o.)

¹¹ A *Die deutsche Universität* című előadásából felmérhetjük, hogy milyen mélyen ismerte a berlini egyetem alapításának körülményeit, illetve a humboldti koncepciót. (Heidegger, 2000, 285-307. o.)

továbbá kiváló diplomáciai és politikai tehetséggel képes volt arra, hogy az akkori porosz államgépezetet az ügye mellé állítsa. Időtálló oktatási intézményeket hozott létre,¹² különösen nagy jelentőségűnek bizonyult a berlini egyetem alapítása, mely paradigmaticus értékű intézménnyé vált, és amely a mai napig, mint az egyetem humboldti modellje az egyetemről való gondolkodás egyik sarokkövéként szolgál. *Humboldt* – a kedvező történeti körülményeken túl – azért lehetett sikeres, mert az egyetemalapítás alapelveit (a kutatás és az oktatás szabadsága, a kutatás és a tanítás egysége, a személyiség kutatás által megvalósuló képzése, a tudományok egysége, s ebben a filozófia központi jelentősége) rugalmas ésszerűséggel, tapintattal és a hivatalnok okosságával ültette át a gyakorlatba.

Heidegger talán nagyobb hatású filozófus volt, mint *Humboldt*,¹³ olyan gondolkodók kapcsolódtak hozzá szorosán, mint *Jean Paul Sartre*, *Hannah Arendt*, *Leo Strauss*, *Hans-Georg Gadamer*, *Herbert Marcuse*, *Rudolf Bultmann* és még hosszasan folytathatnánk a sort. Rektorként, reménybeli egyetemalapítóként¹⁴ és politikai szereplőként azonban katasztrofálisan tevékenykedett, azt a szabadság-filozófiát,¹⁵ melyet a 20-as években, elsősorban a *Lét és időben* képviselt, háttérbe szorította

az egyetem humboldti modellje az egyetemről való gondolkodás egyik sarokkövéként szolgál

a nacionalista küldetésstudat és a voluntarizmus. Persze a politikai szituáció is teljességgel alkalmatlan volt, de szemmel láthatóan hiányzott belőle az a gyakorlati okosság is, amely nélkülözhetetlen egy oktatási intézmény létrehozásához és működtetéséhez, továbbá öncsaló módon elfogadtatta magával, hogy egy új kezdet alapítása érdekében legitim dolog erőszakot alkalmazni.¹⁶

AZ INTELLEKTUÁLIS ÉS MORÁLIS FEJLŐDÉS ÉRTELMEZÉSE

Ha a személyes időn és sorson belüli, de a történelmi időn és eseményláncolaton kívülre eső kettős szabadságot távolabbról is szemügyre vesszük, úgy e toposzban a mindenkori normákhoz fűződő személyes és történelmi viszonyunk kettősségére, vagy akár morális létezésünkbe olykor görög végzetként ékelődő dichotómiákra is rátekinthetünk. A szabadságként vagy kényszerként megélt döntések egyrészt a személyes és történelmi érdekektől és értékektől átfűtött, közösségbe ágyazott életünk természetes velejárói, ugyanakkor kiapadhatatlan leletei is a megélt és megtapasztalt sikerek és kudarcok okait

¹² Kevésbé ismert, hogy *Humboldt* a közoktatás átalakításában is jelentős szerepet játszott, olyan oktatási rendszer kialakításában vett részt, amely a korábbi rendi jellegű és meglehetősen kaotikus oktatást egységes háromsztrátú rendszerrel (elemi oktatás, iskolai oktatás, egyetemi oktatás) váltotta föl. (vö. *Humboldt*, 1964, 168–195. o., továbbá *Borsche*, 1990, 58. skk. o., *Wöhler*, 1989, 474. sk. o.)

¹³ *Humboldt* nyelvfilozófiai munkássága (vö. *Borsche*, 1990, 136–170. o.) a mai napig fontos vonatkoztatási pont a nyelvről való gondolkodásban.

¹⁴ Naplójában a következőképpen fogalmazta meg a maga számára a minimális célkitűzését: „Feltételezve, hogy a szellemi erők elégségesek, két dolgot lehetne elősegíteni: egyetlen egyetemet és egyben azzal egy docensiskolát is újonnan felépíteni.” (*Heidegger*, 2014, 118. o.)

¹⁵ Ezzel kapcsolatban lásd *Schwendtner*, 2008, 205–218. o.

¹⁶ Részletesebben erről lásd *Schwendtner*, 2015.

firtató utókornak. Az iskolai életvilág mindenkori moralitásának feltárói azonban akkor keverednek igazi kalandba, amikor e normák és értékek iskolai/intézményi megvalósulásainak szegődnek a nyomába. S mert minden iskolában, ha nyomokban is, de feltűnik a *jó*, az erkölcsi jó iskolája sem arról ismerszik, hogy a *hierarchikusan* létrehozott, konzervatív vagy a *spontán* módon artikulálódott, reform(pedagógiai) iskola morális terében foglal-e helyet. Sokkal inkább arról lehet szó, hogy az adott iskola szervezeti/intézményi kultúrájában képes-e olyan feltételeket és körülményeket teremteni, ahol, ha nem is az ideális jó, de az *elég jó iskola* (1) célját, a közösségi létezés élményét biztosító (2) értékeket, a manifesztált korporatív identitásként is leírható (3) intézményi működést, s nem utolsó sorban a minden tő fokán átférő önérdéket vissza- de legalábbis kordában tartó (4) társadalmi együttműködés kollektív cselekvési potenciálját támogatni és megerősíteni.

A célok, az értékek, az *intézményesülés* és az *együttműködés* nevelésetikai premiszáinak kibontásával, ha arra az egyszerű kérdésre, hogy miféle normákra is bízunk hát az iskolai életvilág jobbulását, egyszerű választ nem is remélhetünk, ám e viszonylagos bonyolultság felismerése akár jótékonyan is hathat az iskolai moralizálás kártékony szenvedélye ellen. Az effajta kísértést sosem szabad lebecsülni, hiszen iskolai életünkben – s most *Jürgen Oelkers Nevelésetikájából* idézünk – „nincs erkölcsmentes tér, mindig csak a kötelesség és a távolságtartás különböző mértékei léteznek, s ennek a társadalmi érintkezésnek a *kognitív*, valamint az általa megkövetelt emocionális rezonanciaszintek azokban az eszmecserékben épülnek fel, amelyeket

a hagyományos pedagógia a »nevelés« kifejezéssel illet.” (*Oelkers*, 1998, 90. o.) A nevelésnek, és különösen a köznevelésnek nemigen tesz jót, ha a moralitással vagy éppen a jóra való rászoktatással azonosítjuk. Ilyenkor a nevelés gyakorlatát valami apostoli hang lengi körül, melyen ritkán szűrődik át az a gondolat – s itt újra a szerzőt idézzük –, hogy „a nevelés azonban [csak a] morál médiuma, és nem maga a morál”. (1998, 19. o.) „A pedagógia éppenséggel nem valami romantikus dolog” – szögezi le *Nevelés*

létesítikájában *Oelkers*. (1998, 164. o.) Maradjunk is ennyiben.

Mindezek után talán nem indokolatlan mérlegre tennünk azt a *Habermastól* is jól ismert, kommunikatív etikára (2001) fölöttébb jól rímelő nevelésetikai perspektívát is, mely a nevelést „az állandóan megújuló beavatások háttéré előtt zajló folyamatos kommunikáció[ként]” értelmezi. (*Oelkers*, 1998, 177. o.) A beavatás háttéré éppúgy nem értékmentes, mint maga a kommunikáció, s ezek alkalmi összjátéka – ahogy a meglehetősen botrányos professzori magatartás, vagy az óráközi szünet pazar élményeket (csupán) ígérő tanulóí sztrájkja – a célokra, értékekre, az intézményszerű működésre és az együttműködés későbbi távlataira is rávetíti a mindenkori kulturális evidenciák morális értelmezési mintázatainak valamelyikét. Rávetíti – de hogyan? Az értelmezések folytonos hullámvásolásának miért és hogyan tudnak ellenállni egyes iskolai életvilágok, míg mások miért nem tudnak dacolni a régi normákat is szétmorzsoló kollektív újraértelmezésekkel? Jó okunk van rá, hogy a lehetséges válaszokért ezúttal is a személyes, bár azon mégis túlmutató élet-

helyzetek – érdekekben sosem szűkölködő – tapasztalati élményeihez térjünk vissza. Első példánk arra világít rá, hogy egy normateltett pedagógia gyakorlójától sem lehet idegen, hogy a beavatási háttér kényszerű megváltozásával, egy új szabályokkal körülkarózt pedagógiai kultúrába ültesse el (és tegye időtállóvá) a benne kimerlelődött nevelés morális értékeit.

Az első világhéges katonáskodását tüdőlövéssel épp hogy túlélő, alig 24 éves francia falusi néptanító, *Celestin Freinet* így emlékezik iskolai visszatérésére: „Amikor 1920-ban visszatértem a nagy háborúból, sérült tüdővel, csak egy legyengült, nehezen lélegző »dicsőséges sebesült« voltam, képtelen arra, hogy az órákon néhány percnél többet beszéljek. (...) Mint a fuldokló, aki nem akar a vízben alámerülni, én is kénytelen voltam megtalálni a fennmaradás módját. Számomra ez élet-halál kérdés volt.” (*Freinet*, 1982, 15. o.) S valóban: nemigen volt más választása, minthogy személyes érdekeitől is vezérelve újraértelmezze, modernizálja az iskolai életvilág beavatási színtereit. Az iskolai séták gyakorlata, a nyomda, a levelezés, a szabad fogalmazások kísérletezései, a külföldi tanulmányutak tapasztalatcseréi s még megannyi innovatív (hol egyéni, hol közösségi) ötlet fragmentumai a folyamatos értelmezések és értelemadások révén a nevelési morál új médiumaivá váltak. E nagy kísérlet sikeréhez (nemkülönbön történelmi túléléséhez) azonban a közösség elfogadására is szükség volt. Az új iskolát kollektív élményként megélő, ennél fogva az egyéni érdeket közösségi legitimációval

felruházó kis- és nagydiákok is kellett ahhoz, hogy a Freinet-pedagógiaként számon tartott *modern iskola* kiállja a személyes önérdekek kollektív legitimációjának pokolian nehéz próbáját. Ahhoz, hogy a modern iskola normái az idő és a társadalmi környezet megváltozásával ne váljanak köddé és párává, bizonyára nem volt haszontalan a személyes cél azonosítása. Tudományos, szellemtörténeti igényességgel ezúttal nem sokra jutunk, hiszen lássuk be, kevésbé volna életszerű, ha e kezdeti években a fiatal falusi tanító egy csapásra a francia nemzet sorskérdései fölé hajló pedagógiai géniuszként próbálnánk lefesz-

a szabadsághoz, játékhoz és a közösen megalkotott szabályokhoz fűződő természetes érzelmi alapú normakövetés

tetni. A személyes tapasztalatokra épülő, cselekvésorientált, természetközeli iskolás létet célként kitűző tanítóban egyrészt saját gyermekkorának természetközelsége (egy parasztszalád gyermeke volt), másrészt a hivat-

losságot messze elkerülő kisiskolai légkörökán is egyféle *inkluzív fitness*¹⁷ célzatos igenlése is munkálhatott. A jó gyakorlatok közös tapasztalataiból megszervezett iskolájának intézményi működésében pedig (lévén szó iskolai közösségről) a szabadsághoz, játékhoz és a közösen megalkotott szabályokhoz fűződő természetes érzelmi alapú normakövetés kollektív élménye is ott parázslott. A módszer pedagógiai mozgalomba fordulásához, nézeteinek elterjedéséhez, idővel pedig a szűkebb szakmai elismerésből kibontakozó *társadalmi elismertséghez* a nevelés új normáinak olyan interszubjektív morális teret nyitott, mellyel már pedagógiájának elméleti leírásával is versenybe szállhatott. A mozgalom

¹⁷ *Fukuyama* tágabb értelmezésében az inkluzív fitness „a rokonválasztás és a reciprok altruizmus a társas hajlam alapértelmezett módozatai. Minden ember kitüntetten bánik rokonaival és barátaival, és – erős ellenhatás hiányában – kedvez nekik.” (*Fukuyama*, 2012, 71. o.)

irányzattá, majd tudományos diskurzusok számára is hozzáférhető – tehát *tudományos értékkel* is bíró – pedagógiai kultúrává éréséhez kétségkívül hozzájárult a zavarba ejtően sokszínű gyakorlat *elméleti rendszerezése* és pedagógiai (ennélfogva a mentális kauzalitással is rendelkező) modellként való leírása. A Freinet-iskolák értékállóságát, normatív erejét mára nincs okunk kétségbe vonni. Freinet iskolája világhírnévnek örvend, s az irányzat célja, értékei, intézményes működése, valamint közösségeinek együttműködő cselekvési kultúrája már réges-régen szétfeszítették a hajdani tanító forradalmi ábrándjaiból szőtt népiskola kereteit.

Az időálló morális mintázatok másik tipikusnak is tekinthető példájához *Freinet* 1920-as visszatéréséhez képest alig pár hónapot kell csak a naptárban visszalapoznunk. A helyszín ezúttal egy német nagyváros, Stuttgart, ahol a Waldorf-Astoria Cigarettagyárban 1919 őszén nyitotta meg kapuját *Rudolf Steiner* antropozófiai iskolája. *Steiner* ekkor már hatvan felé jár, majd' harminc éve, hogy megszerezte filozófiai doktorátusát, és csaknem húsz éve csiszolgatja a szabadság filozófiájára alapozott nevelésfilozófiáját. Joggal gondolhatta tehát a barát és gyártulajdonos, *Emil Molt*, hogy a több évtizednyi szellemi erőfeszítés gyümölcseiből ő is szakíthat valamicskét, ha alkalmazottai és munkásai gyermekeit egy olyan iskolába járattja, amelyik a (társadalmi) élet vigasztalan kényszerűségét a szabadságában önmagára is rátaláló, teljessé váló ember bizonyosságával cseréli fel. Méltánytalan lenne mégis pusztán sikeres üzleti vállalkozásként elkönyvelni a dohánygyári iskola, s a nyomában szárba szökkenő új intézménytípus páratlan sikerét, s elvitatni *Steinertől* azt az érdemet, hogy képes volt kitartó szellemi erőfeszítéseit a szabadság kulturális evidenciájának morálisan átélhető beavatási színterére, a

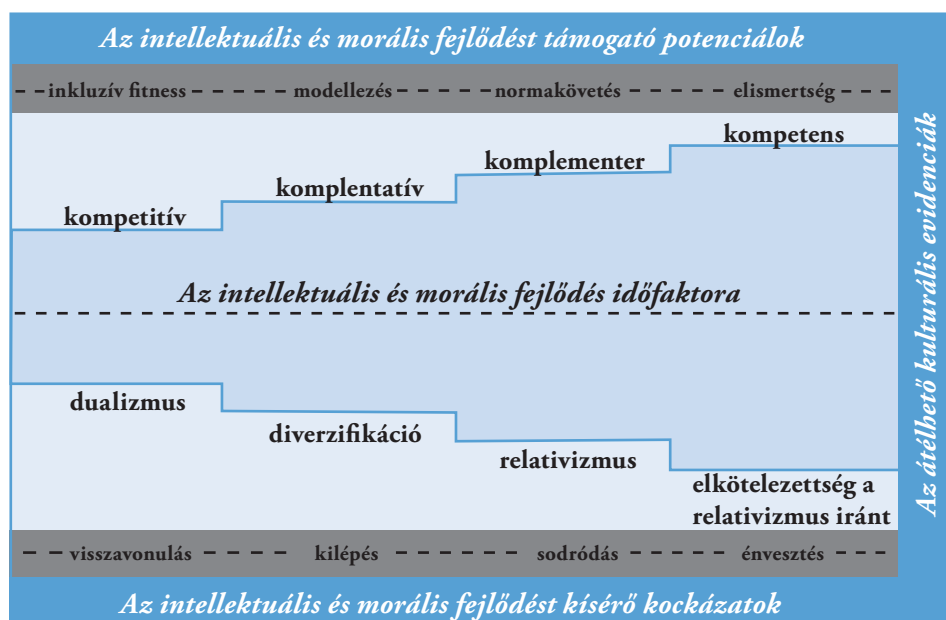
Waldorf-iskolákba is átvezetni. A nevelőművészet filozófus-antropozófus nagymestere már az 1894-ben megjelent, *A szabadság filozófiája* című alapművében tisztázta célját, az emberi szellem felszabadítását és közeledését (visszavezetését) a világmindenség szellemiségéhez. Az embert tehát szabaddá kell nevelnünk az egyén és a világ közötti látszatos *dualizmus* feloldásához, így is közeledve a bölcsesség eléréséhez. E cél *kompetitív* természetét húzza alá, mikor arra figyelmeztet, hogy „Szabadságot nem adhatok az embernek. Saját magán kell azt átélnie.” (*Steiner*, 1995, 85. o.) Az értékelvű nevelés szintén a megismerés szabadságából és az ezzel járó személyes kíváncsiság *komplementatív* természetéből vezethető le. Az ön- és világmegismerés morális felelősségének megosztása, *diverzifikálása* pedig kellő mozgásteret ad a szellemi, testi és lelki harmónia sosem siettethető kivirágzásának. Mint írja: „És szemlélni kell az emberben a világot, amikor az emberi tettekben építünk világokat.” (1995, 102. o.) Az iskolai élet aggályos szertartásossága, a közös tanulás epochális keretezése, a valóság tudományosan megragadható határait is átlépő megismerése s még megannyi más fragmentum olyan szabadságfokú *intézményszerű működést* eredményezett, ahol a tudás és az értékek *relativizmusaként* megélt, egymást kiegészítő, *komplementer* tágulása a világegész iskolai leképezéséhez vezetett. A szabadság személyes felelősségét és közös élményét vállaló és átélő waldorfi életvilág a társadalmi *együttműködés* kevéssé idegtépő alternatívájának szelíd felmutatásával máig vonzó az elég jó iskolát keresőknek, hiszen mindig akadnak, akik, ha választhatnak, nem nyomják le tanítványaik torkán az ügyeletes kánonokat, inkább megvárják, míg ők, a tanítványok maguk is nem válnak kánonokká. *Steiner* szavaival élve: „Megvárom, miközben az emberben mindazt kinevelem, ami nem

a sajátja, amíg csak a sajátja meg nem ragadja azt, amit kineveltem belőle.” (1995, 85. o.) Az együttműködés *relativizmusa* iránti szabad elkötelezettség életvilágának horizontján tehát nem annyira a kompetenciák hálójában vergődő ember, hanem a világhoz hozzáférő, határait ismerő, kompetens élet alakzata

rő, határait ismerő, *kompetens* élet alakzata sejlik fel. Mindemellett az is történelmi tényé vált, hogy a szabadságra nevelés szellemtudományát pedagógiai praxisba oltva is lehetséges egy normákkal átítatott kulturális evidencia megtartása. (1. ábra)

1. ÁBRA

Az intellektuális és morális fejlődés pedagógiai modellje



Forrás: Chickering és Reiser, 1993 nyomán

E két személyes életvilág pedagógiai konklúzióját egymásba sűrítő ábrából kétségkívül az a nemes remény köszön vissza, amely az iskola küldetését az ember intellektuális és morális fejlődésében, és e fejlődés intézményesíthető lehetőségében is megjelölhetjük. Ugyanakkor az ábra a

pedagógiai folyamatnak csak a személyre fókuszáló, ideáltipikus nevelésfilozófiai aspektusát modellezi, így az értelmezés ezen oldalát még nem árnyékolják be az intézményesülés gyötrelmes kompromisszumai. Az intézménnyé válás egyszerre jelenti azt az esélyt, hogy egy gondolkodási forma,

nevelési gyakorlat hosszú időre, nemzedékeken keresztül fennmarad, és azt a szükségzerű veszteséget, amely a működtetés és a stabilitás fenntartása érdekében el kell szenvednie az eredeti elképzelésnek. Egy intézmény stabil működése érdekében korlátozni kell a kritikus önreflexiót, hiszen az alapelvek elbizonytalanítása, megkérdőjelezése éppen a stabilitást veszélyeztetné. Az életproblémák széles körét is az intézményes működésen kívül kell tartania annak, aki a stabilitás és fenntarthatóság szempontjait elsődlegesnek tekinti. Továbbá arról sem lehet szó, hogy azt a teljesítményt érvényesítse az adott intézmény, amelyet a háttérként szolgáló filozófia még képvisel. Egyébként nemcsak a tanintézményekben, hanem az intézményesült filozófiai kutatásban is megjelenik az önreflexió súlyos korlátozása, a teljességigény radikális beszűkítése és az életproblémák kiiktatása.¹⁸

A modell időfaktorát szegmentáló fejlődési létállapotok lépcsőzetes szerveződése azokra a klasszikus személyiségfejlődési értelmezésekre utal, amelyben a fejlődést életkori szakaszokra,¹⁹ és az e szakaszokra tipikusan ható személyiségkomponensek rétegzett szerkezetére vonatkoztatjuk. Az értelmezési keret megválasztása során természetesen megfontolandó, hogy a személyiségfejlődés milyen modelljeit ér-

demes vonatkoztatási pontként megtenni. A pszichológiában – annak kognitív irányzatában – a személyiségfejlődés, az emberi természet felfogása közelít a természettudományokéhoz. A naturalizált személyiségmodellekkel kapcsolatban azonban érdemes megfontolnunk azokat az ellenvetéseket, melyeket a fenomenológia és a hermeneutika már régóta megfogalmazott a naturalizmussal és a szcientizmussal szemben. Már a fenomenológia alapítója, *Edmund Husserl* rámutatott arra, hogy az emberi psziché naturalista felfogása képtelen megbirkózni az érvényesség szerepével az emberi gondolkodásban (vö. *Husserl*, 1993, 31. skk. o.). Ha pusztán

természeti lényként tekintünk az emberre és személyiségének fejlődésére, akkor mit tudunk kezdeni a korábbi életszakaszunkra vonatkozó reflexiókkal, vagy éppen azokkal az érvényesként megjelenő belátásokkal, melyekkel egy gyermek a környezete hazugságait felméri? A naturalista, szcientista felfogás az emberi szabadsággal sem tud mit kezdeni, pedig a pedagógia számára kulcsfontosságú kérdés, hogy mit kezd a felnövekvő gyermek szabadságával a nevelés során.²⁰ Mivel a fejlődés egyes szakaszainak határát – s egyben egy újabb korszak kezdetét is – részben a biológiai érés, részben pedig a pszichét érő társas

a pedagógia számára
kulcsfontosságú kérdés,
hogy mit kezd a felnövekvő
gyermek szabadságával a
nevelés során

¹⁸ Lásd ezzel kapcsolatban *Schwendtner*, 2006.

¹⁹ Az életkori szakaszok vonatkozásában mindenképpen érdemesnek tűnik figyelembe vennünk, hogy a személyiség fejlődésében bekövetkező ugrásszerű átalakulások az illető önmagához való viszonyában, saját múltjának megítélésében is fordulatot jelentenek. *Nietzsche* filozófiájára tekintettel úgy is fogalmazhatnánk, hogy az ember fejlődése az önmeghaladás ugrásszerű fordulatainak sorozatát jelenti; minden egyes lépés lehetőséget is tartalmaz arra, hogy a korábbi fejlődési stádiumot újraértékeljük, meghaladjuk (vö. *Schwendtner*, 2011, 28. skk. o.).

²⁰ A hermeneutikai tudományfilozófia erős alternatívát kínál a naturalista tudományfelfogással szemben – lásd erről bővebben *Kiss, Ropolyi és Schwendtner*, 2001, illetve *Margitay és Schwendtner*, 2003.

kulcsesemények,²¹ és nem utolsó sorban e két dimenzió fölöttébb tarka egymásnak feszülései jelölik ki, így az időfolyamat is hol a statikus, hol pedig a dinamikus életperiódusok váltakozása jellemzi. A fejlődés mértékére egyrészt az egymást váltó szakaszok átélése, másrészt az ezek által megnyitott, ennél fogva átélhetővé tett kulturális evidenciák által manifesztált tér határainak tágulása és az azzal elválaszthatatlanul összefonódó személyiség mélyülése utal. A fejlődés e földöntúli felfogásával kevéssé rokonszenvezők – ha az intézményesült társadalmi létezés ideáit mindig végigszántó természetétől el is tekintenek – azért joggal firtathatják a fejlődést támogató vagy éppen megakasztó eseményláncolatok ostromló erejét. Mivel „az emberi természet strukturált utakon tör a társas lét felé” (Fukuyama, 2012, 71. o.), ezúttal sem kell lámpással keresnünk sem a fejlődést körülhatároló támogató potenciálok, sem pedig az azt megakasztó kockázatok forrásait. Mert bár mindig struktúrákat építünk, a társas lét felé tartó utunkon így is elég várt és nem várt szerencsés vagy épp balszerencsés fordulat leselkedik, ami a sor(s)ára vár.

Amennyiben az intellektuális és morális fejlődést az önazonosság elmélyüléseként, a személyiség egyre táguló reflektált szuverenitásaként értelmezzük, úgy az előbbi két dimenzióban jelentkező norma-

az időfolyamat is hol a statikus, hol pedig a dinamikus életperiódusok váltakozása jellemzi

tív rendet olyan szekvenciálisan változó átkeretezések sorozatként is kifejezhetjük, mely jelenségben az önazonosságot a társas közeghez fűződő kapcsolati státuszok jelölik ki. Az önazonosságért folytatott belső és külső harc fontos eleme az idegenhez való viszony. Mindig fennáll a lehetőség, hogy az ember – mintegy a könnyebbik utat választva – az identitását azáltal nyeri el, vagy legalábbis azáltal erősíti meg, hogy az idegent ellenségként azonosítja. Ebben az esetben „az ellenségünk kijelölése önmagunk meghatározásává válik, az ellenségünk kijelölése által tudjuk

meg, kik is vagyunk mi magunk. A döntés tárgya és a döntés alanya itt egyszerre konstituálódik: magamat azáltal definiálok, hogy meghatározom, ki fenyeget engem, kit tekintek ellenségemnek; illetve fordítva, az ellenség, azáltal, hogy a létemre tör, definiál engem, kénytelen vagyok 'felvenni a kesztyűt' s ennek fényében fogom önmagam meghatározni. Bárhogy is, az ellenség nélkülözhetetlennek tűnik az öndefinícióhoz, sőt, a saját létem intenzitása annak mértékében nő, ahogy az ellenségeskedés fokozódik.”²²

Ennek nyomán a modellben a következő négy szekvenciát különíthetjük el: (1) kompetitív dualizmus, (2) komplementatív diverzifikáció, (3) komplementer relativizmus, s végül (4) kompetens elkötelezettség a relativizmus iránt. A *kompetitív*²³ *dual-*

²¹ Kulcseseményeken olyan egyedi történéseket értünk, amelyek meghatározó értelemmel rendelkeznek az arra következő élettörténet vonatkozásában. A kulcseseményekben az esetleges és az a priori mozzanatok elválaszthatatlanul összekapcsolódnak, vagyis olyan egyedi eseményekről van szó, melyek a későbbi történet lehetőség-feltételévé, egyfajta történeti a prioriá válnak. A kulcsesemények tartják össze az élettörténetet, részben éppen miattuk nem esik szét az emberi lét esetleges történetek sokaságává. (vö. Schwendtner, 2011, 13. o.)

²² Gedö/Schwendtner, 2010, 35. o.

²³ E vonatkozásban érdemesnek tűnik felidézni Carl Schmitt elméletét, aki szerint a barát és az ellenség meghatározása a legmélyebb egzisztenciális döntéseink egyike, s ennyiben a politikum valójában átfogja egész életünket: „az ellenség éppen a másik, az idegen, az idegen, és lényegéhez elegendő, hogy különösen intenzív értelemben egzisztenciálisan valami más és idegen, úgy, hogy szélsőséges esetben konfliktusok lehetségesek vele, melyek nem dönthetők el sem előzetesen meghozott általános normatív szabályozással, sem a konfliktusban 'rész nem vevő' és ezért 'pártatlan' harmadik ítéletével.” (Schmitt, 1932, 14. sk. o., magyarul: 19. o., lásd még Gedö, 2007)

lizmus fázisát az önazonosságra felszólító van és kell egymással mindig versengő dinamikája keretezi.²⁴ A dinamika erejét a való és a kellő összeegyeztetésében égő, szuverenitásának határait tágító individuum hősiess küzdelme táplálja. Az így nyilvánvaló küzdelemben edződő (belső) szabadság ujjongó élményének megosztása, interszjektív kiterjedése, a másikkban is lakó önmagunk átélése (inkluzív fitness) olyan mély zengésű emberi élmény, amellyel akár már a Shakespeare-i drámákkal is farkasszem nézhetünk. Ám olykor hiába minden, mivel a „végtet” kerekedik felül. A végtetekig vitt küzdelemben néha nincs más út, mint a belső visszavonulás. S mert a „bizonytalanság metsző légkörében az erkölcsi tudat tartósan nem érzi jól magát,”²⁵ jobb híján a szublimálás, az elfojtás irányába fordul vissza az önazonosságát kereső ember. A fejlődés *komplementatív diverzifikációs fázisában* a fejlődést a megértés élményülése és a finomodó kockázatmegosztás új keretei jelölik ki. A kulturális evidenciák átélhető terének növekedésével már korántsem hat olyan üdének a való és a kellő monista összeegyeztetésért folyó belső és külső

a végtetekig vitt
 küzdelemben néha nincs
 más út, mint a belső
 visszavonulás

erőfeszítés, és a normativitás iránti belső készletet már nem annyira az itt és most eseményláncolatai uralkják, sokkal inkább a normativitás mélyebb rétegződéseinek, a priori természetének a felismerése.²⁶ A dinamika tartalmi átkeretezése (átértelmezése) ebben a fázisban azt is jelenti, hogy a kulturális evidenciák és az értékteremtés érvényességét azok eredzetetett, átha-

gyományozott voltaként felismerésében is mérlegre tehetjük. Ezen intellektuális és morális természetű műveltsort támogatja az interpretatív, értelmező modellalkotás, melynek metsző strukturáltságát

a személyes bevonódás és a józan belátás enyhítheti.²⁷ A szituatív kockázatmegosztás keserves következményével azonban jobb ekkor is számot vetni, mivel a valóság modellezése, ha növeli is a biztonság érzetét, a szuverenitás és az önazonosság önmeghaladásra felszólító erejét egyúttal a végtetekig is színképeire bonthatja. A szituatív töredezettség keserű élményétől való szabadulás a kilépés, a semlegességre törekvő kivonulás aktusában nem nehéz felismerni a szemlélő, ám nem cselekvő magatartás önfeladó csehovi áldozatát. A *komplementer relati-*

²⁴ A már említett egzisztenciális kulcsesemények az emberi önazonosság olyan szféráját mozgatják meg, amely mintegy még a normativitás előtt van, ahol új normák képződnek, illetve a régiek elhalnak. (Lásd erről bővebben: *Schwendmer*, 2011, 13. sk. o.)

²⁵ E már-már költői képet a történelmi végzetével szintén hiába dacoló filozófustól, *Gróf Révay Józseftől* kölcsönöztük. (1940, 14. o.)

²⁶ Az a priori struktúrák nem a faktikus élet fölött lebegő tiszta idealitások, hanem a világ- és önmegértési folyamat történeti dinamikájában leülepedett tartalmak, melyek mintegy lehetőség-feltétellé válnak a további létezés számára (lásd erről bővebben *Schwendmer*, 2008, 150. skk. o.).

²⁷ A modell és a struktúra közötti spirituális különbséget *Pilinszky János* így festi le: „Számomra döntő különbség van a struktúra és a modell között. A struktúra talán az emberiség föltétlen bizonyosságra törekvő nihilizmusának utolsó detektív munkája. A makrokozmosz és a mikrokozmosz átcúszott a természettudósok kezébe. (...) A mikrokozmoszt és a makrokozmoszt nem lehet áttekinteni kívülről. Mennyivel könnyebb ügy a struktúra, ami – akár egy helyszíni szemlére cipelt bűzőzövel szemben – az egész belátható és beláthatatlan világot tárgyi bizonyítékká zsugorítja. Ezzel szemben a modell szó régiebb is, szerényebb is. A görög, a román, a gótikus templomokra gondolok. Mindegyikük különbözik egymástól, mégis mindegyikük hiteles és érvényes modellje a beláthatatlan egésznek. A modell túlmutat önmagán, de rámutat arra, ami mellett eltörpül. A struktúra: vidéki bankár. A modell: sírig hú cselédány.” (2013, 148. o.)

vizmus fázisában a korábbi szemlélődést a megértő cselekvés dinamikája váltja fel. Az intellektuális és morális fejlődés ezen szakaszában a modellt forgatókönyvre cseréljük, a jelen faktikusságát a jövőbe vezető történeti, narratív, értékeltített cselekvéssorrá, egyben saját történeté is alakítjuk.²⁸ A saját történet felfedezése, illetve megkonstruálása (e két mozzanat szükségképpen összetartozik) eredendően a jövőről szól; új, jövőbeli lehetőségek nyílnak meg azáltal, hogy ha a saját történetünket újra tudjuk gondolni, és azt másként, mélyebben értjük meg. A való és a kellő dichotómiájából fakadó dinamika tartalmát ebben a fázisban tehát már nem annyira a miértek, mint inkább a hogyanok keretezik át. Az önazonosságra való törekvés ebben a szekvenciában egyféle pólusváltáson esik át: a korábbi ellenség (a fragmentált létezés) itt már barátja lesz a szuverén létezésre törőnek. Akár a prizmán áteső fény komplementer színeképekre bomlása, úgy „színesedik át” a személyiség is az önérvényesség történetileg is relatív határainak belátásával, a racionalizált viselkedési maximák adaptív alkalmazásával. A fejlődést támogató normakövetés – akár

új, jövőbeli lehetőségek nyílnak meg azáltal, hogy ha a saját történetünket újra tudjuk gondolni

mint egy belső forgatókönyv narratívuma – feloldhatja a jövő bizonytalanságát, ugyanakkor viszont a leleményes alkalmazkodás nemegyszer krónikus gerinctelenségbe is torkollhat, melynek szomorú előjeleire a sodródásban, a döntésektől és választásoktól hideglelést kapó magatartásban is felfigyelhetünk. A *relativizmus²⁹ iránti kompetens elkötelezettség³⁰ fázisában* a való és a kellő közötti feszültség egy újabb értelmezési metamorfózison esik át, és az átkeretezés és reflektálásra, a már megvalósult forgatókönyvekből való visszatekintés perspektívájára irányul. A való és a kellő közé a *lehető* úgy ékelődik be, mint egyféle időkapu, melyen túl a jövőtelített ígéret, lehetőség, képesség (kompetencia) még meg nem valósult bizonyossága lakik. A tudás egyre finomodó rétegződéseiben és a morális természetű éleltapasztalatokban formálódó normativitás kaleidoszkópjában a személyiség interszjektív világába folyamatosan beáramló életesemények olyan normatív mintázatokba rendeződnek, melyek értelemtelítettségeért a történeti idő ködébe vesző normatív hagyományok, a jelen valós idejű cselekvésorientált racionáléi, valamint a jövőben lakó énünk normativi-

²⁸ Schank: *Dinamikus emlékezet* című művében a forgatókönyv-elmélet újraértelmezésével a tanulásra és a cselekvésre inspiráló szituációk fontosságára hívta fel a figyelmet. Álláspontja szerint „mindenki megtalálja a módját nagy mennyiségű információ átadásának, akár előadás, akár könyv, akár szoftver formájában. Egyszerűen nekünk nem ez a feladatunk. Az oktatásnak ennél ezoterikusabb tudást kell megtanítania, nevezetesen a cselekvés ismeretét. (...) Nem a válaszok, hanem az eszközök a fontosak. Nem a kompetencia, hanem a performance az érdekes. Olyan helyzeteket kell kialakítanunk, amelyekben a feladat végrehajtásával adjuk át a feladattal kapcsolatos ezoterikus tudást, amelyet sem mérni, sem pontosan leírni nem lehet.” (Schank, 2004, 250. o.)

²⁹ Relativizmuson ebben az összefüggésben olyan viszonyulást értünk, amely úgy képes a saját hagyományához viszonyulni, hogy az a múltban megtörtént alapítás és értelemképzés révén jött létre, amely nyilvánvaló módon csak az egyik ilyen eredeti alapítás és értelemképzés a sok közül. Amennyiben e relativizmus egy valaha alapított hagyomány részeseként érti meg magát, növelni képes szabadságfokát és önállóságát (vö. Schwendner, 2011, 113. o.)

³⁰ „Ahogy a pragmatikusok a tudományos haladást sem a látszatok ama fátylának fokozatos elvékonyodásaként fogják föl, amely elrejtje előlünk a valóság természetét, hanem mint növekvő képességünket arra, hogy egyre nagyobb embercsoportok (...) megfontolásait méltányoljuk, ugyanúgy, a morális haladás is annak kérdése számukra, hogy egyre több embercsoport szükségleteit méltányoljuk.” (Rorty, 1998, 78. o.)

tást is átformálni akaró szuverenitása által konstruálódó relatív elköteleződésünk egyszerre felelnek.³¹ A fejlődés támogatója az a társadalmi elismertség, melyről a környezet sikeres befolyásolásában, az értelmi és morális mintázatok reprezentációjában és lehorgonyzásában bizonyosodhatunk meg. A váteszi erővel ható új értelmezések (vagy akár a veszély közeledtét kiabáló félrevert harangok) azonban nem mindig visszhangoznak a változásra süket közösségek és intézmények kulturális tereiben. A korát messze megelőző látnoki derű ilyenkor gyakorta fordul át az évszázados keserű, nemegyszer önfelszámolásba fulladó közönyébe.

Az intellektuális és morális fejlődés lépcsőit járva, úgy tűnik, mindig számolnunk kell a folyamatosan megnyíló lehetőségekkel és a fejlődésre folyvást ott leselkedő veszélyekkel is. Életünkben – „mintha egy kósza csónakot horgonyoznánk le társas terünk egy bójájához” (*Moscovici*, 2002, 242. o.) – folyamatosan tematizálnak és orientálnak bennünket a kultúra, a társadalom és a bennük élő morális törvények, így az intézményes nevelésnek arra kellene törekednie, hogy e jelentéseket minél sikeresebben helyezzük el az új generációk identitásmátrixába.

A NEVELÉS PARAFRÁZISAI

mindig számolnunk kell a folyamatosan megnyíló lehetőségekkel

A korábban megidézett két iskolapélda, ha mégoly sok vonásában eltérőnek látszik is, a túlélés sikerében azért közösen osztoznak. Intézményeikből

azonban eltűnt volna a szabadság markáns íze, ha a mindenkori hatalom oltárán feláldozták volna értékelvű, belső koherenciájukat.³² Normáik így csupán valós alternatívái az oktatás nagy rendszereinek – de már csak így járnak azok az iskolai médiumok, amelyek „kétségbe vonják a hatalom szavát.” (*Fukuyama*, 2012, 428. o.) S mivel a hatalom fájdalmasan ritkán jár kézen fogva az erényekkel, az elég jó iskola legitimátoraként jószerivel csak abban bízhatunk, hogy iskolateremtő erőnket jobbitó hitünk táplálja, alkatunk korlátozza, viszont a jellemünk irányítja. A jellem morálisan is példaadó erejét már csak azért sem tennénk zárójelbe, mert szelíd hatalmával nem az idomítás érdekeit, hanem a nevelés erényeit szolgálja.³³ Sosem mellékes egy iskola életében, hogy növendékeit utasításokkal és tilításokkal irányítja, vagy kézen fogva vezetik – torkolljon akár a hanyatlásba, akár a fejlődő kibontakozásba is az útjuk. E ve-

³¹ *Moscovici* úgy tartja, hogy bátran vessük el a „fekete doboz” elméletét: a kultúra, a társadalom és benne mi magunk nem úgy működünk, mint gyerekkorunk Matrjoska-babája, amelyikben minden figurában ott lapul egy másik meglepetés. Ha ugyanis ilyen bábjai volnánk az általunk (és a történelmi idő által) kifaragott életvilágnak, akkor sohasem pillanthatnánk meg, ahogy ő fogalmaz, a „gondolkodó társadalom” arcát. De erre azért mégis van valamilyen halvány remény, még akkor is, ha „szinte semmit sem tudunk erről az alkímáról, amely ideáink egyszerű vasát valóságunk aranyává alakítja” (2002, 229. o.) A szociális reprezentáció abban segít bennünket, hogy a társadalom (mint szocialitás) és a kultúra (mint reprezentációs felület) által szállított ideák, mint figuratív magok láthatóvá és érthetővé tegyék cselekvéseink, vágyaink és lehetőségeink dimenzióit.

³² „A szabadság gyakorlását értékek közvetítik, az értékeket pedig a nyilvános viták és a társadalmi kapcsolatok befolyásolják, azokat viszont az befolyásolja, hogy milyen szabadon vehetünk részt a vitákban és a társadalmi kapcsolatokban.” (*Sen*, 2003, 28. o.)

³³ Ha más kontextusban is, de érdemes megjegyeznünk, hogy az OECD 2005-ös projektjének zárójelentése a *Teachers matter – Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* címet kapta (OECD, 2005). Magyarul: A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása.

szélyzónától pedig olykor maga az emberi jellem ereje taszíthat el bennünket.

Így esett akkor is, amikor hosszú tépelődés után *Márai Sándor*, a néhány kurta éve még ünnepelt polgári író is meghajolt jellemének parancsa előtt. 1948 nyarában járunk, amikor az új hatalom küszöbön álló komisz diadalát sokan még csak homályos prófécianak bélyegezték. Márai viszont már érezte a veszélyt: „Gyanakodni kezdettem, hogy ami körülvesz, nemcsak az organizált terror, hanem egy mindennél veszedelmesebb ellenfél, ami ellen nem lehet védekezni: a butaság. (...) Emlékezem, megálltam a Szív utca sarkán. Ez volt a pillanat; amikor megértettem, hogy nem valami elől kell elmenni innen, hanem valami felé. (...) Ezért el kell innen menni valahová, ahol – talán – egy ideig lehetséges megélni a saját sorsomat. Mert itt már csak számadat vagyok egy kategóriában. (...) El kell menni a szép, szomorú, okos és színes városból, Budapestről, mert ha itt maradok, belesorvadok az agresszív butaságba, ami itt körülvesz. És el kell vinnem innen valamit, ami talán rögeszme: az »én«-t, a személyiséget, amiből egyetlen példány van csak.” (2014, 555–558. o.) Igen: amikor a butaság intézményesül, a jellemek mindig csomagolni kezdenek. Ilyenkor nincs mit tenni, mert nem lehet másképp. De mit tehetünk akkor – amennyiben tehetünk valamit egyáltalán – ha már az intézményesült butasággal nem is, de a butaság intézményeivel mégis felvonnánk a harcot? *Francis Fukuyama A politikai rend eredete* című monumentális művében (2012) a hanyatlás és a fejlődés történelmi esélyeit latolgatva többek között arra a következtetésre jut, hogy az intézményesülés fejlődése (vagy éppen hanyatlása) is erősen befolyásolja egy társadalmi-politikai rend stabilitását. Mint fogalmaz: „a közgazdászok széles körében kialakult az a felismerés, hogy

az »intézmények számítanak«: a szegény országok nem azért szegények, mert nincsenek kellő forrásaik, hanem azért, mert hiányoznak a hatékony intézményeik.” (2012, 34. o.) Az intézményi hatékonyság azonban nem szükségképpen makrogazdasági természetű, hiszen az intézmények szabályai, normái (az együttműködés kollektív legitimációi) egyben az egyéni és közösségi magatartás gazdaságosságát is növelhetik. Mégpedig „abban az értelemben, hogy jelentősen csökkenti a társadalmi interakció tranzakciós költségeit, és lehetővé teszi a hatékony kollektív cselekvést.” (2012, 572. o.) Ha az intézmények stabil, értékes és visszatérő viselkedésminták alapján szerveződnek, éppen e szabályok és értékekkel felruházott, ismételt viselkedésminták révén válnak arra képessé, hogy túléljék „az őket egy adott időpontban működtető egyéneket.” (2012, 587. o.) Az így fejlődő intézmények (esetünkben az elég jó iskolák) tehát nem feltétlenül hervadnak a butaság intézményeivé, ha aktuális irányítóiok rosszban sántikálnak. Márpedig az ördög sosem alszik. Még az oly ártatlannak tetsző *személyes kiválasztás* jó szándékkal kikövezett útja is kárhozatba vezethet, ha közben a *patrimonializmus* szelleme kísérti meg a kiválasztót: „Az emberi intézmények »ragadósak«; makacsul tartják magukat, és csak óriási erőfeszítés árán változtathatók meg. (...) Ha nem ütközik erős ellenállásba, újra és újra felszínre tör az alapvető emberi hajlam, hogy előnyben részesítsük a családunkat és barátainkat.” (2012, 37. o.) A fejlődés és a hanyatlás irányainak elkülönítéséhez a szerző a következő kritérium-párokat ajánlja figyelmünkbe: *alkalmazkodás-merevség; komplexitás-egyszerűség; autonómia-alárendeltség; s végül koherencia-széthúzás.* (2012, 585. o.) Az alkalmazkodó szervezet (a merevvel szemben) érzékenyen reagál a külső környezet

változásaira és válaszul azonosítani képes saját belső eljárásait. Az iskolai világra lefordítva a város és a vár metaforájával is leírhatjuk e kétféle szervezeti magatartást. A zordabb (hatalomkoncentráló) társadalmi-történelmi időkben a bezárkózó, kirekesztő és ellenségkereső (politikai) mintákat követő iskolai kultúra hierarchikus és merev parancsait követjük, ezzel szemben a békésebb (hatalommegosztó) idők városának mítoszatát élő iskolákban a nyitott, befogadó és együttműködő kultúra értékei virágoznak. A városok hol hanyatlanak, hol virágoznak, de a várak végül mindig az enyészeté lesznek. A komplex fejlődő intézmény (szemben a hanyatlásba hajló egyszerűvel) a munkamegosztás és a specializáció folytonos finomhangolásában érdekelt. Az ilyesféle iskolai szervezetekben a komplex rendszereket jellemző, *nem-triviális modell* attribútumait azonosíthatjuk. (Foerster, 1997) A nem-triviális modell értelmezésében az iskola szervezeti élete az önszerveződésre hangozódik rá, a komplexitással járó meglepetések uralják, a változások kevésbé jelezhetők előre, a külső kontrollt az autonómia és a belső támogató környezet váltja fel, melyben a hatékonyságot nem csupán a racionálisan megragadható ok-okozati kapcsolatok, hanem a dinamikus változó folyamatok és a személyes érzelmi azonosulással is átítatott aktivitás biztosítja. Az autonómiájára féltően ügyelő iskolai szervezet kulcsfogalma (szemben az alárendelttel) az önálló *korporatív identitás*, mellyel képessé válik arra, hogy megkülönböztesse magát a más normák alatt élő szervezetektől. Ezzel szemben a külső megfelelésben örömeiket lelő, vagy éppen így túlélni akaró iskolák egyik kellemetlen

a békésebb (hatalommegosztó) idők városának mítoszatát élő iskolákban a nyitott, befogadó és együttműködő kultúra értékei virágoznak

tulajdonsága éppen az, hogy készek lemondani a saját vonatkoztatási rendszereik által biztosított finom morális egyensúlyról, s akár a működésképtelenség határáig is kitartanak, míg végül nincs már az a morális erő, ami megfékezhetné az elszabadult hatalmi versengés és cselszövés zűrzavarát. A koherencia és a széthúzás közötti választás éppúgy irányt adhat az iskolai szervezet fejlődésének, mint kedélytelen hanyatlásának. Ez utóbbi kapcsán azért említsük meg, hogy a saját feladatokat, szerepeket és illetékességi határokat nem tisztázó, a választást inkább elodázó, következképp a belső széthúzásra hajlamos iskolák szervezeti neurózisa végül tapintható anómiához, és partot soha nem érő sodródáshoz is vezethet. Jobb tehát az elég jó iskola fejlődését a koherencia irányába navigálnunk, és a fejlődés fokait egyrészt a tranzakcionális

intenzitás mértékével (a szervezetek által meghozott és szükséges döntések számával), másrészt pedig a specifikáció mértékével (az adott szolgáltatás kimeneti mérésének képességével) nyomon követnünk. Egyébiránt pedig égvönjön azoktól az intézményi

utazásoktól, ahol az irányt csupán egy hajócsavarra tekeredett horgonykötél baljós játékára kényszerülünk bízni.

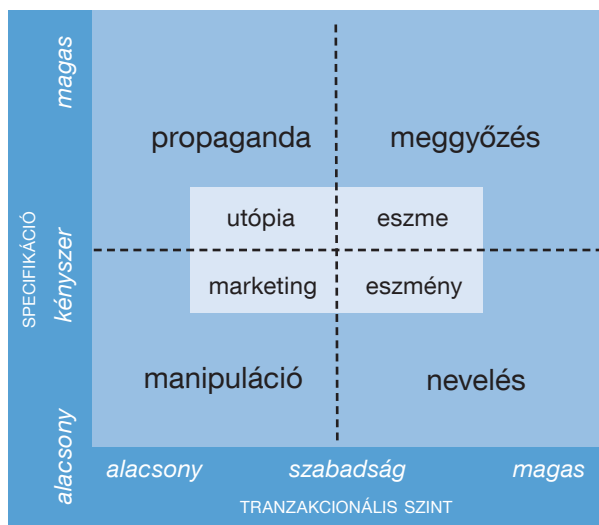
Ha a fejlődés előzőekben felvázolt attribútumai a butaság intézményi mocsarából ki is vezetnek az elég jó iskolákra vágyókat, az még nem garancia arra, hogy az iskola morális gondját is egy csapásra elháríthatnák. A „*tanuló szervezet*” hatóereje tehát szükséges, de korántsem elégséges feltétel az értéktelített nevelés kulturális evidenciájának megerősítéséhez. Ahhoz sem kell éppen orákulumot idézni, miért balvégzetű annak az iskolának a sorsa,

amire az emberi tapasztalat a morális igénytelenség bélyegét rásütötte. A reménytelenség e zárányaiban nehéz évek várnak az odatvedtekre, hiszen életidejüket az a meddő várakozás emészti el, amit a kétes emberi példák és a hamis nevelés (látszatok túléléshez) okoznak. De az vessen az első követ az eltvedtekre, akit még soha nem kísértett meg a populista észjárás. Az értékeltű nevelés és annak (*hamis*) *nevelési parafrázisai* közötti, többnyire egyenlőtlen

küzdelem arról is üzen, hogy a kollektív identitások alakzatainak az akár személyes, akár intézményesült befolyásolási módszerei széles skálán mozognak. A *manipulációra* és a *propagandára* fogékony társadalmi logika nem túl emelkedett technikai jó eséllyel gyűrik maguk alá a *meggyőzés* és a *nevelés* – társadalmpedagógiai aspektusból is megragadható – beavatkozási repertoárját. (2. ábra)

2. ÁBRA

Nevelési parafrázisok



Forrás: Fukuyama, 2005 nyomán

A *nevelés* kulturális evidenciáját életben tartó nevelői *gondolkodás* és nevelői *magatartás* kézenfekvő együttjárását Imre Sándor így rögzíti már megidézett neveléstanában: „a nevelés a közösség életéből fakadó, s arra ható, az egyén kifejlődését tudatosan elősegítő, huzamos ideig tartó szellemi tevékenység, mellyel a fejlettség

magasabb fokán lévők céltudatosan és tervszerűen alakítják a kevésbé fejletteket, amíg az alakítást az önállóság ki nem zárja.” (1995, 22. o.) E fogalmi megközelítés talán legizgalmasabb s egyben legérzékenyebb metszete a *situatív* (intézményi, közösségi) környezet és az *interaktív* (tehát kommunikatív) szubjektumok egymásra

hatását szabályozó, és az önállóság (lássuk be, mindig kétséges) határáig kísérő tudatos és szándékolt nevelői jelenlét morális telítettsége. A 2. ábra értelmezési mátrixában mindez arra is felhívja a figyelmünket, hogy a tranzakcionális mezőben (a meghozott döntések számában) a szituatív és interaktív nevelés-nevelődés természetét egyrészt a magas szabadságfokkal együtt járó bizonytalanság jellemzi, ugyanakkor az intézményes és személyes döntések eredményességét mérő, specifikációs eljárások e szabadságfokot mégis (ha kényszerűen is) igyekeznek visszatéríteni az igazolható bizonyosságok (sosem tágas) értelmezési keretei közé. A nevelési eredményesség (hatékony-ság) mérése mindazonáltal mégsem ördögűzés, nem reménytelen, nem felesleges, ha nem az emberi természet és jellem egészére, hanem csak bizonyos specifikációkra – azaz fragmentált szempontrendszerre – korlátozzuk. Az úgynevezett jólneveltség kulturális és társadalmi (politikai) tartalma jobbára csak az „itt és most” jelenidejűségéből fejthető vissza; így az abszolút értékek (pl. igazság, hűség, jóság stb.) vizsgálója mindig vékony jégre téved, ha kontextus-független, vegytiszta közösségeket és személyiségeket próbál rajzolni az *eszmények* térképére. *Mannheim Károly* kultúraszociológiai megközelítése e perspektíva bizonytalanságára az eszme-eszmény dinamikájával mutat rá, miszerint „az eszményben (a kanti eszmében) az eszme dinamikus cél, s az egész világakarás összefüggő láncszemekben halad felé.” (*Mannheim*, 1995, 279. o.) A nevelés-nevelődés eredményességét a jelenidejűség béklyóitól a személyes és történeti idő perspektívája is

az önállóság (lássuk be, mindig kétséges) határáig kísérő tudatos és szándékolt nevelői jelenlét

csak részben szabadíthatja meg a mindenkori (ön)értékelőt, mivel a *kognitív diszsonancia* szociálpszichológiai jelensége³⁴ hol a gondolkodás, hol a cselekvés szempontjából keretezi át a morális reflexiót.

Az ellenőrzés alacsony kényszerével és a magas szabadságfokú döntésekkel járó nevelés és nevelődés finom egyensúlyára kevésbé fogékony természetűeket e kényszerű bizonytalanság joggal vezetheti a 2. ábra mátrixában a *meggyőzés* fogalmi ernyője alá. A meggyőzés magas szabadságfokú döntéseinek bizonytalanságát a szintén

magas specifikációs szintű ellenőrzéssel ellensúlyozni kívánó megoldást viszont már nem annyira a nevelés, hanem annak egyik (pedagógiai értelemben vett) parafrázisaként is értelmezhető *oktatás*

területére érve célszerű szemügyre vennünk. Egy tanító (rétor) hatékonyságát (a meggyőzés sikerét) *Arisztotelész Retorikája* (1982) a következő három tételben foglalja össze. A szónok erkölcsi tartása (ethosz), a szónok hallgatóságra tett érzelmi hatása (pathosz), valamint az üzenet, avagy a szónok bölcsessége (logosz) adja ki azt az „aranyfűszék”, melynek foglalatában már a meggyőzés – *Bettinghaustól* idézett – fogalmi meghatározása is körvonalazódik. „A kommunikációs helyzetről akkor mondhatjuk, hogy természetét tekintve meggyőzést célzó, ha tartalmazza az egyén tudatos törekvését arra, hogy valamilyen közlemény továbbításával megváltoztassa a másik egyén vagy egyénekből álló csoport viselkedését.” (*Lengyel*, 1997, 234. o.) Mivel a viselkedésben megnyilvánuló vélekedésbeli, észlelő, affektusos és cselekvésbeli változásra az oktatás eredményességét fir-

³⁴ A *Leon Festinger* nevéhez köthető elmélet az értékeinkkel nem konzisztens cselekedeteink közötti feszültség feloldási módszereit fejti ki. (*Festinger*, 2000)

tató tudás-, illetve kompetenciaméréseket végző műhelyek egyre érzékenyebb mérőeszközöket fejlesztenek ki, így mára már a tanár és az oktatás hatékonyságát jól specifikálható visszacsatolásokkal is mérhetjük. A bökkenőt azonban – akárcsak a nevelés esetében – itt is az a moralitásbeli dilemma okozza, amely nem tesz, mert nem is tehet egyenlőségjelet a minősítés a minőség közé. Meglehet, az okosság mérhető, ám a jó szándékú személyes vagy kollektív bölcsesség ellenáll mindenféle mérésnek. A megértetni szándékolt tárgy immanens logikáját (*eszméjét*) a meggyőzés ereje ugyanis akkor formálhatja szubjektív és kollektív attitűddé, ha nem zárjuk ki a mindig bizonytalan reflexív megragadás lehetőségét.

Mannheim szavaival élve: „ez a reflexív megragadás (a mindenkori elmélet és történeti-társadalmi összcorpusz állapotának függvényeként) sohasem sikeredhet adekvátra, hanem lényegénél fogva mindig csakis perspektivikus lehet. (...) A szubjektum az idegen képződményekből és egzisztenciákból csak azt ragadja meg, ami a saját irányultságához közel áll”. (1995, 277. o.) Amint a nevelés minősítését a kognitív disszonancia, úgy a meggyőzést a *kognitív konzisztencia* jelensége³⁵ szorítja tehát korlátok közé. A személyes szabadsággal járó minőségi döntések jól láthatóan ezúttal is keresztetik a külső értékeléssel járó kényszereket, s e válaszüthoz érkezve a minősítés bizonyosságának talaja újra málladozni kezd. Ugyanerről *Arisztotelész Nikomakhoszi etikájában* ezt

a jó szándékú személyes
vagy kollektív bölcsesség
ellenáll mindenféle
mérésnek

olvashatjuk: „a tudásnak ugyanis teljesen össze kell velünk nőni, ehhez azonban idő kell (...) az állhatatosság abban nyilvánul meg, hogy az ember valaminek ellenáll, a fegyelmetség pedig abban, hogy valamin úrrá lesz.” (1987, 197. o.)

A kollektív (vagy tágabban értelmezve: világs) akarat mozgásirányát olykor az eszmék és az eszmények együttesen is képesek – igaz, jobbra nagy társadalmi *utópiák* formájában – a tapasztalati valóság távlataihoz igazítaniuk. De még ha ideológiákban edzett utópiáknak híjával

is volnánk, a történelmi idő felgyorsultával mára a személyes idő órái is sietősebben járnak. E gyorsuló időben a nevelés és a meggyőzés komótosabb természetű evidenciái mellett a

pragmatikus színezetű *propaganda* rapid bevetése sem tűnik haszontalannak. A *Pratkanis – Aronson szerzőpáros* (1992) egy egész könyvet szentelt annak a szándékának, hogy választóvonalat húzzon a meggyőzés és a propaganda (avagy a kommunikáció és a rábeszélőgép) között. A latin eredetű (*propagare*) szóból eredeztethető propaganda eredetileg a hit módszeres terjesztésére szerveződő kongregáció intézményét jelentette.³⁶ „Ma már propagandán tömeges befolyásolást értünk, mely jelképekkel manipulál, és beveti a lélektan eszközeit. A propaganda egy bizonyos nézet kifejtése azzal a végső céllal, hogy a befogadók tegyék magukévá a szóban forogó nézetet, »önként«, úgy, mintha mindig

³⁵ *Hunyady György* megfogalmazásában: „Ahogy a logikai konzisztenciát a vélemény alapkövetelményének tekintetjük, hasonlóképpen az úgynevezett kognitív (értékelésbeli) konzisztencia képezi az alapját annak, hogy attitűdről beszélhessünk.” (*Hunyady György*, 1997) Idézi: *Lengyel* (1997, 167. o.)

³⁶ „A propaganda szó viszonylag új keletű, első dokumentált felbukkanása 1622-ből való, amikor *XV. Gergely pápa* kibocsátotta a *Sacra Congregatio de Propaganda Fide*-t. Az idő tájt a római katolikus egyház leginkább a sikertelen kereszties hadjáratokkal foglalatalkodott, igyekezvén a hit szilárdságát visszaállítani a fegyverek erejével. A pápa rájött, hogy e harc reménytelen, s létrehozta a pápai propaganda intézményét, remélve, hogy ezáltal sikerül rákényszeríteni az embereket az egyházi doktrinák »önkéntes« követésére.” (*Pratkanis és Aronson*, 1992, 18. o.)

is osztották volna.” (Pratkanis és Aronson, 1992, 18. o.) A 2. ábra mátrixában azért is került a propaganda (mint a nevelés már-már hamis parafrázisa) az alacsony tranzakcionális szint és a magas specifikáció cellájába, mivel a meggyőzés és rábeszélés közötti különbséget leginkább a szabad és tudatos döntések támogatásának vagy korlátozásának szemszögéből vizsgálhatjuk meg. A propaganda kifinomult eszközei éppenséggel a szituatív és interaktív mezőkben bizonyulnak hatékony kontrollnak, mivel a külső szándékokat azzal rejti el a belső morális ítélet elől, hogy e szándékokat – Mannheim szavával élve: intenciókat –, számolva azzal, hogy „ugyanabban a térben több tapasztalástér létezhet (...) olymód ragad meg, hogy beépíti őket [az egyén és a közösség] tapasztalásterébe.” (1995, 281. o.) A saját világ(nézet) tapasztalati terébe beáramló, mesterségesen keltett feszültség kognitív diszsonanciáját innentől már rábizhatjuk az egyén önigazolól (a belső morális összhangot mindig fellazító) igyekezetére. A

kognitív diszsonancia redukció a múltat egyféle *déjà vu* élménnyé puhítja fel, s így teszi (látszólagosan) imannensé a közönsnek kinevezett, morálisan is (ön)igazololt „világakaratot”. A behaviorizmus jutalmazással és büntetéssel operáló kondicionálása ezért is eresztett mély gyökereket a pedagógiában, ezzel viszont egyben fel is nyitotta azt a Pandora-szelencét, amitől azonnál előállítódott a nevelés és a propaganda szinte elválaszthatatlan, kellemetlen ele-

gye. A nevelés és a propaganda finomabb megkülönböztetéséhez ajánlatos felfigyelnünk arra is, hogy a gyakran egymásra hasonlító eszközeinkkel a jellemfejlődést vagy csupán a viselkedés megváltoztatását kívánjuk-e célkeresztünkbe állítani.³⁷ De ha már gyökerestül nem is téphetjük ki a bajt, attól még emlékezhetünk *Az út és erény* könyvéből Lao-ce intésére: „Aki tud, az nem beszél; aki pedig beszél, az nem tud. (...) A megbízható szavak nem szépek, a szép szavak nem megbízhatóak.” (1986, 36. és 45. o.)

Az „erény útját” járva néha mégis rákényszerülünk a jutalmazás szép szavaira, s alig is vesszük észre, milyen veszélyes megfeledkeznünk az ékesszóló beszéd (esetünkben a kommunikációs

marketing) tudás- és morálvesztő kockázatáról. A 2. ábrában helyet kapó *manipuláció* viszont épp ebben a zavarosban halálszik, amikor a szabadság látszatát keltve azzal édesíti meg a (valójában minimalizált) döntéseket, hogy a kényszerű kontroll

veszélyes megfeledkeznünk az ékesszóló beszéd (esetünkben a kommunikációs marketing) tudás- és morálvesztő kockázatáról

helyére is az önazonosság látszatát vetíti. A kommunikációs marketing szempontjából „a manipulatív szándék a közlő azon törekvése, hogy a befogadót oly módon befolyásolja saját célja elérése érdekében, hogy valódi szándéka rejtve maradjon a befogadó előtt úgy, hogy a befogadó valami más szándékot tulajdonítson neki vagy egyáltalán semmilyen szándékot ne tulajdonítson neki.” (Bárházi, 2008, 445. o.) A moralitással átitatott nevelés hamis

³⁷ A szofista görög filozófus, *Protagoras* egyszemélyben testesítette meg a nevelőt és a propagandát tanítót. *Platon Szókratész* szájába adva ekként fejezi ki nemtetszését a szofisták iránt: „És vigyázzunk, barátom, hogy rá ne szedjen bennünket a szofista áruja feldicsérésével, mint ahogyan a kereskedők és szatócs teszik a test táplálására szolgáló cikkekkel. (...) Ugyanígy azok is, akik városról városra járva ismeretekkel kufárkodnak és házalnak, minden árujukat feldicsérik a tudást szomjazó előtt, s könnyen meglehet, kedvesem, hogy sokan közülük maguk sincsenek tisztában azzal, hogy árujukból mi hasznos és mi káros a lélekre.” (Platon, 1984, 74-75. o.)

parafrázisa (talán nem is túlzóan a nevelőművészet persziflázsa) tehát maga a töröl metszett manipuláció, amiben nincs helye az eszményekkel, eszmékkel vagy akár utópiákkal belakott erkölcsi tereknek, sokkal inkább az érdekekkel telített (gyakran voluntarista) hatalomgyakorlásnak.³⁸ A manipulatív hatalomgyakorlás jól bevált eszköze ugyanis az érdekek elrejtése (azaz eszményekbe, eszmékbe, utópiákba való becsomagolása), s egyféle (társadalompolitikai) termékként való eladása. A (rendszerint nyílt) propagandától alig különböző manipuláció igazi lételeme azonban a csomagolás, a valódi szándékok elrejtése, még akkor is, ha ezt – *Fromm* kifejezésével élve – a *marketing-karakter* szándékai vezérlik.³⁹ A moralitás olykor célracionális, olykor pedig érzelmi alapú manipulatív lebontása is út tehát – de nem az erényeké, hanem a marketing mindent terméké formáló, így a pedagógiai szándékokat is anómiába fojtó útja.⁴⁰ Ezen az úton végigmenve az ember végül tényleg „egy szomorú, vizes síkra ér”,⁴¹ ahol az anómia „(...) az a part, ahol a legnagyobb szabadság a legnagyobb rabságba csap át. (...) Kevesebb rosszabb dolog van a zabolátlan világ tetszőlegességénél, mert rövid az út az anómiától a zsarnokságig.” (*Dahrendorf*, 2004, 40. és 48. o.) A mindenkori hatalmi szándék jóval olajozottabban válik valóssággá akkor, ha sikerül a közösségi és az egyéni tudattartalmak meghasadását is elérni. Mannheim erre is utal, amikor *Max Weber* célracionális axiómáját vitatva arra a

következtetésre jut, hogy „minden szellemi realitás funkcióösszefüggéssé való feloldása (...) abban áll, hogy a racionalizálásnak ezzel a fajtájával sikerül kiirtani minden konjuktív kötődést, minden minőségit, így pedig sikerül az »intézmények«, a szellemi tartalmak létét *nem* úgy ábrázolni, amilyennek »belülről nézve«, a sajátos közösség számára látszanak”. (1995, 298-299. o.) A nevelés is küzd azzal a dilemmával, mit lehet, és mit nem lehet a szituatív és interaktív terekben megosztani, ám e dilemma alapjaiban morális természetű. A manipulátor viszont e dilemmát nem morálisan, hanem célracionálisan, cselekvés-aktusokban ítéli meg, s jóllehet ő sem hazudik, csupán a valóság bizonyos részleteit hangsúlyozza. E hangsúlyok szándékolt eltolása olyan torzításokhoz vezethet, mint a kognitív pszichológiából jól ismert *kerethatások* (framing effects) jelensége. *Daniel Kahneman* a *Gyors és lassú gondolkodás* című, a közgazdaságot a pszichológiával ötvöző művében (*Kahneman*, 2013) számos kísérlet bemutatásával igazolta kilátásméletét, „amelyben a kockázatvállalás és a biztos eredmények közti választások eredménye más és más attól függően, hogy a kimenetek jók vagy rosszak”. (2013, 428. o.) Úgy tűnik, hogy a manipuláció nyelvén végső soron mindig az engedelmesség szíréhangja szólal meg, különösen akkor, ha az értékeken a (gazdasági) érdekek kerekednek felül.

Mert bár nem csak kenyérről él az ember, a személyes és kollektív jólét és jól-lét

³⁸ „Mindezek alapján a prototipikus manipulációra jellemző jegyek a következők: 1. manipulatív szándék megléte, és 2. bizonyíthatatlanság. Ez a definíció pontosan tükrözi a manipuláció természetét, miszerint a manipuláció egy olyan jelenség, amely a szándékok központi szerepe és indirektsége miatt bizonyíthatatlan amiatt, hogy a közlő részéről a manipulatív szándék letagadható.” (*Bárbázi*, 2008, 450. o.)

³⁹ „A marketing-karakter célja a tökéletes alkalmazkodás, hogy a személyiségpiac minden körülménye közepette kívánatos legyen.” (*Fromm*, 1994, 148. o.)

⁴⁰ A személyes márka (personal brand) vagy énmárka (me brand) fogalmát a marketing szakirodalma természetesen ennél jóval pozitívabban ítéli meg. Lásd például: Purkiss, J. és Royston-Lee, D. (2010; 2015)

⁴¹ Utalás *József Attila: Reménytelenül* című versére.

gazdasági, politikai vagy egyszerűen csak becsvágy fűtötte igényei és az altruista, s olykor küldetéses szándékok közé azért nemigen tehetünk egyenlőségjelet. „Míg a gazdaság objektíve meghatározható kategória, az erény már kevésbé ilyen, és amikor a »nép« szabadságához érünk, olyasmibe megyünk bele, aminek már nincs különös, meghatározható helye”. (Laclau, 2011, 277-278. o.) A meggyőzés

és a nevelés meghiúsulását, s a nyomokban támadó hiány fájó elhúzódtását azonban nem feltétlenül kell a sötétlő hanyatlás számlájára írunk. A célok, az értékek, az intézmények és az együttműködés *homogén egysége* a mindennapok szétszórtatásában jobbára „nem egyszerűen hiányzik, hanem úgy van jelen, mint ami hiányzik.” (Laclau, 2011: 253.) (1. táblázat)

1. TÁBLÁZAT

A fejlődés és a hanyatlás morális és intézményi mintázatai

Morális fejlődés		Figuratív magok		Intézményi fejlődés
inkluzív fitness	hatalom-koncentráció	cél	egyszerűség	komplexitás
társadalmi elismertség	patrimonializmus	értékek	alárendeltség	autonómia
érzelmi normakövetés	triviális rend	intézményesülés	széthúzás	koherencia
mentális modell	populizmus	együttműködés	merevség	alkalmazkodás
	Morális hanyatlás	Konfigurációs tér	Intézményi hanyatlás	

Saját szerkesztés

Az intézményi működés normativitásának fejlődését és hanyatlását jelző vonásait összefoglaló táblázat az első ábrába sűrített személyes életvilág pedagógiai vetületét az *intézményesített életvilág* horizontján követi nyomon. Amint a személyesség ideáltipikus nevelésfilozófiai légköréből az intézményi világ kompromisszumokban edzett talajára lépünk, a normativitás értelmezését is új megvilágításba kell helyeznünk. A célok, értékek, az intézményes

működés és az együttműködés konfigurációs terében mutatkozó normatív jelek a személy-intézmény viszonyában mutatják meg a fejlődés és a hanyatlás egymásnak feszülő tartományait. Attól ugyanis, hogy egy szervezet, egy intézmény a szuverenitását, önazonosságát kereső, vagy éppen csak a minőséget pártoló emberi igényre érzéketlenül működik, még jottányit sem veszít normatív természetéből, legfeljebb az egyén szempontjából minősül diszfunkci-

onálisnak.⁴² *Hirschman* (1995) értelmezésében minden intézményben szembe kell nézni a diszfunkcionális, szabálysértő viselkedés jelenlétével. Ezekkel szemben akkor bizonyul ellenállónak az adott szervezet, ha képes olyan erőket mozgósítani, amelyek a még jóvátehető „botlásokat” korrigálják. E korrigáló, kiigazító mechanizmusok két alapvető formája a kivonulás és a tiltakozás. Mivel a szervezet diszfunkcionális hanyatlása, teljesítményének romlása a szolgáltatás minőségének romlásában fejeződik ki, a szolgáltatás minőségére érzékeny szervezeti tagok/fogyasztók a hanyatlásra vagy átpártolással (kivonulás), vagy a számukra fontos minőség értékeinek artikulációjával (tiltakozással) válaszolnak. Viszont ha valaki erősen ragaszkodik az adott szervezethez, akkor arra törekszik, hogy növelje a szervezeten belüli befolyását, s ezáltal is hozzájáruljon a szervezeti hanyatlás (minőségromlás) feltartóztatásához. A szervezettel való azonosulás (szervezeti hűség) természetét elemző szerző ugyanakkor arra is rámutat, hogy „a hűség (...) távolról sem irracionális, hiszen társadalmilag hasznos feladatot lát el, amikor segít megakadályozni, hogy a hanyatlás kumulatív folyamatá váljon; ami egyébként gyakran megtörténik, ha a kivonulást semmi sem korlátozza.” (*Hirschman*, 1995, 86. o.) Az előzőekben azonosított mindkét mechanizmus arra sarkalja a szervezet irányítóit, hogy – preferenciáiktól és a szervezeti hűség erejétől függően – figyelembe vegyék

a szervezeti tagok/fogyasztók véleményét, és (élet)minőségjavító változtatásokat kezdeményezzenek.

Jobb esetben a kellő és a való közötti morális hiányt a *jó és az elég jó* iskola intézményesített valóságában, ha bizonytalanul is, de méréselkelhetjük. Akár a hűség, akár a kivonulás, vagy éppen a tiltakozás villanásnyi emberi gesztusaiból jól olvasva pedig a morális és intellektuális fejlődés irányába is fordíthatjuk intézményesített életünket. *Barabási Albert-László Villanások* című munkájában (2010) a jövő kiszámíthatóságát éppen ilyesféle villanásokban ragadja meg. Mint írja: „mindnyájan szabad akaratral rendelkezünk (...) És mégis, bármit teszünk, öntudatlanul ugyanazt a szabályos hatványeloszlást követjük.” (*Barabási*, 2010, 120. o.) Ezen – a jelenségeknek tudományos értelmet (is) adó – villanások jelenlétét és reményét talán sikerült most az iskolai világ tekintetében is megerősítenünk. De ha mégsem, ne csüggedjünk, mert mint láttuk, a nevelés ügyének mindig akadnak olyan varázslói, akikben valódi fény lobog, hatalmukat a szolgálat ereje táplálja, és pálcájukkal sem csinálnak belőlünk száználmas bohócot.

„Lámpásokból” tehát sosincs kevés, de – s most Gárdonyira gondolunk – áldozat nélkül sincs üdvözülés, még akkor sem, ha az elég jó iskola felé tartó jövő villanásnyi fényében hol a karók, hol pedig a virágok sziluettjét véljük éppen felsejleni.⁴³

⁴² *Nietzsche a Bálványok alkonya* című munkájában egyféle megszabadulásként is ünnepli a korlátozott léttől való eltávolodást: „Mi lehet egyedül a *mi* tanításunk? – Az, hogy az embernek senki nem adja tulajdonságait, se Isten, se társadalom, se szülei és elődei, se nem ő maga (...) Senki sem felelős azért, hogy egyáltalán itt van, hogy ilyen vagy olyan, hogy ilyen körülmények között, ebben a környezetben van. Lénye sorsszerűen nem oldható ki mindannak a sorsszerűségéből, ami volt, és ami lesz. *Nem* saját szándék, akarat, cél következménye, *nem* azt kísérli meg vele, hogy 'eszményi ember', vagy 'eszményi boldogság', vagy 'eszményi moralitás' legyen – abszurditás lényét bármilyen cél felé *görgetve ellopítani*. Mi találtuk fel a célszerűség fogalmát: a realitásból *hiányzik* a célszerűség... Az ember szükségesség, egy darab végzet, az Egészhez tartozik, az Egészben van, – semmi sincs, ami ítélezhetne létünk fölött, mérhetné, összehasonlíthatná, elítélhetné...” (*Nietzsche*, 2015, 48–49. o.)

⁴³ Tanulmányunkat az MTA Filozófiai és Történettudományok Osztálya által 2015. május 14-én szervezett, *A tudás értéke, az értékek tudása* című tudományos ülésén elhangzott előadás nyomán írtuk.

IRODALOM

- Adorno, Th. W. (1998): *A művészet és a művészetek*. Helikon, Budapest.
- Arisztotelész (1982): *Rétorika*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Arisztotelész (1987): *Nikomakhoszi etika*. Európa Kiadó, Budapest.
- Barabási Albert-László (2010): *Villanások. A jövő kiszámítható*. Libri Kiadó, Budapest.
- Bárházi Eszter (2008): Manipuláció, valamint manipulációra alkalmas nyelvhasználati eszközök a sajtóreklámokban. *Magyar Nyelv*, **104.** 4. sz. 443–463.
- Bettinghaus, E. P. (1977): A meggyőző kommunikáció. In: Horányi Özséb (szerk.): *Kommunikáció I. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó*. Budapest. 167–191.
- Borsche T. (1990): *Wilhelm von Humboldt*. Verlag c. H. Beck, München.
- Chickering, A. W. és Reiser, L. (1993): *Education and Identity*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Pilinszky János (2013): *Csend és sötétség*. P. J. füveskönyve. Lazi Könyvkiadó, Szeged.
- Dahrendorf, R. (2004): *Egy új rend nyomában. Előadások a szabadság politikájáról a 21. században*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Festinger, L. (2000): *A kognitív diszonzancia elmélete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Foerster, H. (1997): *Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Freinet, C. (1982): *A Modern Iskola technikája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fromm, E. (1994): *Birtokolni vagy létezni? Egy új társadalom alapvetése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fukuyama, F. (2005): *Államépítés. Kormányzás és világtrend a 21. században*. Századvég Kiadó, Budapest.
- Fukuyama, F. (2012): *A politikai rend eredete. Az ember előtti időktől a francia forradalomig*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gedő Éva (2007): Carl Schmitt politikum-felfogása. *Századvég*, 1. sz. 79–104.
- Gedő Éva és Schwendtner Tibor (2010): Az idegen. Az ellenség- és identitásképzés dilemmái. In Majsai Tamás (szerk.): *„Ma harcot kell vívni – politizálni kell!” Köszöntő könyv Bárdos-Féltoronyi Miklós 75. születésnapjára*. Wesley Jubileumi Kötetek (6.). Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest, 33–40.
- Gróf Révay József (1940): *Az erkölcs dialektikája*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- Habermas, J. (2001): *A kommunikatív etika. A demokratikus vitákban kiérlelődő konszenzus és társadalmi integráció politikai-filozófiai elmélete*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Heidegger, M. (2003): *Útjelzők*. Osiris, Budapest.
- Heidegger, M. (1987): *Zur Bestimmung der Philosophie*. hrsg. von B. Heimbüchel, Klostermann, Frankfurt am Main.
- Heidegger, M. – Blochmann, E. (1989): *Biefwechsel 1918–1969*. (hrsg von J. W. Storck). Marbach am Neckar, Marbacher Schriften.
- Heidegger, M. (1995): *Költemények*. Societas Philosophia Classica, Budapest.
- Heidegger, M. (2000): *Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges. 1910–1976*, hrsg. von H. Heidegger, Klostermann, Frankfurt am Main.
- Heidegger, M. (2014): *Überlegungen II-VI. (Schwarze Hefte 1931–1938)* hrsg. von P. Trawny, Klostermann, Frankfurt am Main.
- Hirschman, A. O. (1995): *Kivonulás, tiltakozás, hűség. Hogyan reagálnak vállalatok, szervezetek és államok hanyatlására az érintettek?* Osiris Kiadó, Budapest.
- Humboldt W. (1964): *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, Werke in fünf Bänden IV.*, Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin.
- Hunyady György (szerk., 1973): *Szociálpszichológia*. Gondolat, Budapest.
- Husserl, E. (1993): *A filozófia mint szigorú tudomány*. Kossuth, Budapest.
- Huntington, S. (2006): *Political Order in Changing Societies*. Yale University Press, New Haven.

- Imre Sándor (1942): *Neveléstan*. Studium, Budapest.
- József Artilla minden verse és versfordítása. (1980). Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Kahneman, D. (2013): *Gyors és lassú gondolkodás*. HVG Kiadó, Budapest.
- Kínai filozófia. Ókor, második kötet. Szöveggyűjtemény. 1986. (Válogatta, fordította, a bevezetéseket és jegyzeteket írta: Tőkei Ferenc) Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kiss Márton (2000, szerk.): *Millenniumi Évkönyv*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest.
- Kiss Olga, Ropolyi László és Schwendtner Tibor (2001): *Hermeneutika és a természettudományok*. Áron, Budapest.
- Laclau, E. (2011): *A populista ész*. Noran Libro, Budapest.
- Mannheim Károly (1995): *A gondolkodás struktúrái. Kultúraszociológiai tanulmányok*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
- Márai Sándor (2014): *Föld, föld!...* Helikon Kiadó, Budapest.
- Margitay Tihamér és Schwendtner Tibor (2003): *Tudomány megértő módban. Hermeneutika és tudományfilozófia*. L'Harmattan, Budapest.
- Moscovici, S. (2002): *Társadalom-lélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nietzsche, F. (2015) *Bálványok alkonya*. Helikon Kiadó, Budapest.
- OECD (2005): „Teachers matter” – Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, OECD.
- Oelkers, J. (1998): *Nevelésetika. Problémák, paradoxonok és perspektívák*. Vince Kiadó, Budapest.
- Perjés István (2005): *Társadalompedagógia*. Aula Kiadó, Budapest.
- Platon összes művei I. (1984) (A szöveget Falus Róbert gondozta.) Európa Kiadó, Budapest.
- Pratkanis, A. R. és Aronson, E. (1992): *A rábeszélő gép. Élni és visszaélni a meggyőzés mindennapos mesterségével*. Ab Ovo Kiadó, Budapest.
- Purkiss, J. és Royston-Lee, D. (2010): *Énmárka – Tedd magad eladhatóvá!* HVG Kiadó, Budapest.
- Purkiss, J. és Royston-Lee, D. (2015): *Énmárka – Tedd magad eladhatóvá – az interneten is!* HVG Kiadó, Budapest.
- Rorty, R. (1998): *Megismerés helyett remény*. Jelenkor Kiadó, Pécs.
- Schank, R. C. (2004): *Dinamikus emlékezet. A forgatókönyv-elmélet újraértelmezése*. Vince Kiadó, Budapest.
- Schmitt, C. (1932): *Der Begriff des Politischen. Mit einer Rede über das Zeitalter der Neutralisierungen und Entpolitischen*. Duncker und Humblot. München – Leipzig.
- Schwendtner Tibor (2006): Analitikus versus kontinentális filozófia. *Magyar Filozófiai Szemle*, 1-2. sz., 1-15.
- Schwendtner Tibor (2008): *Husserl és Heidegger. Egy filozófiai összecsapás analízise*. L'Harmattan, Budapest.
- Schwendtner Tibor (2011): *Az eljövendő múlt. Genealógia Nietzschénél, Husserlnél és Heideggernél*. L'Harmattan, Budapest.
- Schwendtner Tibor (2015): „Tiránia és filozófia, avagy náci volt-e Heidegger?” In: Széplaky Gerda és Valastyán Tamás (szerk.): *Az aligtól a túlig. Bevezetés Vajda Mibály gondolkodásába*. Dupress – Líceum – Kalligram, Debrecen – Eger – Budapest.
- Sen, A. (2003): *A fejlődés mint szabadság*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Steiner, R. (1995): *Nevelőművészet. A tanítás metodikája és a nevelés életfeltételei*. Jáspis Kiadó, Budapest.
- Szociálpszichológia*. Szöveggyűjtemény. (1997) (Válogatta: Lengyel Zsuzsanna.) Osiris Kiadó, Budapest.
- Wehler, H.-U. (1989): *Deutsche Gesellschaftsgeschichte. 1700-1815*, Beck Verlag, München.
- Zabarowski, H. (2010): *„Eine Frage von Irre und Schuld?” Martin Heidegger und der Nationalsozialismus*, Fischer, Frankfurt am Main.