

BALI JÁNOS

Tanítás és szabadság

A „szabadság” szó, sok más alapszavunkhoz hasonlóan, a politika által erősen korrumpált és mérgezett. És ez sajnos így természetes: a politika, a polisz ügyeinek intézése szent dolog, amit egyikünk sem utasíthat el, nem nézhet le; ám a történelem kezdetétől fogva hozzátartozik, hogy sok résztvevője minden eszközt megengedhetőnek tart a hatalom megszerzésének vagy megtartásának érdekében, például a nyelvvel való visszaélést is lehetségesnek tekintti. Ez viszont kötelezővé teszi azt a feladatot számunkra, hogy szavaink tartalmát mérlegeljük, használatuk és jelentésük hátterét feltárjuk, értelmük mélyére ássunk: hiszen nem mondhatunk le róluk.

A felvilágosodás kora óta nem volt filozófus, aki számára kikerülhető lett volna a szabadság kérdése, ami, ha más hangsúllyal, de korábban is az alapproblémák közé tartozott; talán elég, ha Szent Pálra utalunk. Ezért egyrészt ez az írás sem kerülheti el, hogy világossá tegye, mit ért szabadság alatt, másrészt saját kereteit figyelembe véve kell, hogy ezt megtegye. Talán legbölcsebb, ha arra szorítkozunk, hogy a szabadságot a tanításhoz való viszonyában határozzuk meg. Miközben természetesen merül fel a kérdés, hogy mi is a „tanítás”? Hiszen ez a szó majdnem annyira problematikus.

1.

Érdemes egy harmadik alapfogalom, a *felelősség* felől kezdeni a vizsgáldást.

Nagyapám, Bali János 1893-ban született egy Szolnok melletti kis faluban. Többször is elmesélte nekem élete első nagy bánatát: hároméves lehetett, amikor az aratásból hazatérő apja a kalapjában egy fürjcskét hozott neki ajándékba, de ő ügyetlen volt, és elengedte a madarat. Ötévesen már ő cipelhetett korszakban vezet az aratóknak: büszkén lépdelt a fürjcskék

lakta mezőn. Később kévét szedhetett, és fiatalként már kaszát kapott a kezébe. Kisgyerek korától fogva, fokozatosan belennőtt a közösség megélhetését biztosító munkába: látta az értelmét mind egyik lépcsőfoknak, felelősséget tudott vállalni a számára átlátható szinten.

a tanulás során a megfelelő szintű feladatokkal kell találkozniuk, mégpedig nem ál-feladatokkal, hanem valódiakkal, melyek felelős magatartást, felelős választásokat kívánnak

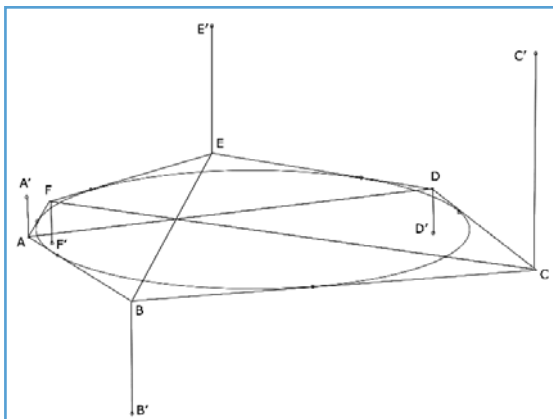
Büszke lehetett a növekedésére.

Azt gondolom, ma ugyanígy bele kell nőniük a gyerekeknek a társadalomba: a tanítás *bevezetés*, ami megmutatja, hogyan szerveződik a közösség szellemi és anyagi fennmaradását biztosító struktúra. Fokról fokra meg kell érteniük, hogyan működik a társadalom és a gazdaság, hozzá kell szokniuk, hogy döntéseket hozzanak. Ehhez a tanulás során a megfelelő szintű feladatokkal kell találkozniuk, mégpedig nem ál-feladatokkal, hanem valódiakkal, melyek felelős magatartást, felelős választásokat kívánnak.

Ahogy ezt abban a finn iskolában teszik (Onkilahden Koulu, Vaasa), ahová néha meghívják kurzust tartani. Az iskola nagy énekkart működtet, a tanulók többsége énekel benne. Egy ekkora együttes kottatára hatalmas; és ezt a kottatárat minden évben két hatodikos, azaz tizenkét éves diák tartja rendben. Értik a rendezés fontosságát, az előző éveik során valamilyen megtanulták, hogy minek hol a helye, így hatodikosként elismerésre méltó, képességeiknek megfelelő feladat kottatárosnak lenniük.

A cselekvés és döntés képessége azonban szabadságot feltételez: a *szemlélet* terét. Azt a teret, ami a megoldandó kérdés, a megteendő cselekedet körül felmerülő lehetőségekből szövídik. Minél szabadabb, minél több dimenziós a szemlélet tere, annál több esély adódik a legegyszerűbb és legnemesebb megoldásra.

A Fazekas Gimnáziumban, matematika szakon Kóvári Károly tanár úr (Kavics) egyik kedvenc feladata volt annak a bizonyíttatása, hogy egy kör köré írt, azaz érintőhatszög szemközti csúcsait összekötő átlók egyetlen pontban metszik egymást.



Sokféle bonyolult megoldás létezik erre a híres problémára, de a legegyszerűbb bizonyítás vázlata a következő: lépünk ki a hatszög síkjából, s a csúcson sorba menve, alattuk és fölöttük felváltva vegyünk fel egy-egy pontot, a csúcsból húzott érintőszakasz távolságában.

Könnyen látható, hogy e hat térbeli pontból a szemköztes oldalakhoz tartozó négy-négy pont ($A'B'D'E'$, $B'C'E'F'$, illetve $F'A'C'D'$) egy-egy síkba esik. E síkok metszéspontjainak ($A'D'$; $B'E'$; $C'F'$) a síkon vett vetületei épp az átlók (AD ; BE ; CF), amik így egyetlen ponton mennek át, hiszen három síknak általában egyetlen

közös pontja van: metszéspontjaik találkozási pontja. Ennek a kör síkján való vetülete az átlók metszéspontja. És ahogy erre Surányi László – szintén a Fazekas Gimnázium

leghíresebb matematika-tanárainak egyike – felhívja a figyelmet, Kavics szemléletformáló szándékkal adta fel minden évfolyamnak ezt a példát: meg akarta mutatni, hogy a térbe való kilépéssel válik könnyen beláthatóvá, bizonyíthatóvá egy síkbeli tétel érvényessége. Íme egy gyönyörű példa a szemlélet szabadságára. A tágasabb szemléletből mindig jobb megoldás születik.

A nagyobb térben mindig interpretálható a kisebb, fordítva nem. A magasabb dimenzióból egyetlen szempillantás, evidencia a megoldás; bár (és itt kell a matematikához kevésbé szokott olvasó elnézését kérem) ehhez a megvilágosító erejű látványhoz azért meg kellett mászni egy hegyet, nem adják „ingyen” a páratlan kilátást.

A felmerülő lehetőségek elképzeléséhez és kombinációik végigjártásához mindig el kell

a tágasabb szemléletből mindig jobb megoldás születik

tudni szakadni az adott probléma közvetlen súlyától: szabadnak kell lenni tőle. És a cselekvéssel kapcsolatban egy másik értelemben is felmerül a szabadság. Amikor azt érzem, hogy szabadon cselekszem, akkor a cselekvő akarata valamennyi eleme függőlegesen egymás felett, a legjobb erő kifejtését lehetővé téve áll össze: a cselekvés körüli tér jól strukturált, az erők szabadon futnak, gyökereikre visszavezetve, harmonikus pályákon, mint az antik atléta-szobrok mozdulataiban.

A cselekvés szabadságának ez a kettős értelme nem különül el, inkább két fázisnak felel meg: akkor érezhetem magamat szabadnak a cselekvésben, ha a szemlélet tágas és szabad tere övezi.

Az emberiség száz-ezer éveken át gyűjtögető életmódot folytatott. A források szűkössége folytán a közösségeknek gondosan kellett ügyelniük, hogy létszámuk ne duzzadjon túl nagyra. A földművelés kőkorszaki feltalálása tette lehetővé a csoportok növekedését, az állandó települések létrejöttét, megteremtve a városok kialakulásának alapjait. Az ipari forradalom által létrehozott nagy és lomha termelési ágak után ma a gyors reagálás és innováció korát éljük. A világpiacon kell eladni termékeinket, de csak egyetlen világpiac van: ha magunk és közösségünk megélhetését akarjuk biztosítani, nem tehetünk mást, mint munkába állni a mai világban. Erkölcsei kötelességünk azt a tudást, azt a szellemi magatartást közvetíteni diákjaink számára, amivel ők a leghatékonyabban tudnak dolgozni, és az egész szűkebben-tágabban vett közösség a lehető legjobban boldogul.

Bármennyire is szerves volt gyermekkori növekedése, nagyapám 1910 körül elszökött a falujából és Pesten kezdett

új, proletár-életet, aminek súlyos terheit arisztokratikus egyenességgel, büszke öntudattal viselte: hívta a város, ez volt növekedésének személyes útja, még ha fiatalabb korában nem is látta előre ezt a váltást. Mi sem tudjuk, mi lesz pár évtized múlva: ma nagyon gyorsan változik a világ. Ezért elsősorban nyitottságot kell tanítanunk, áttekintési és döntési képességet – s ez különös súlyt ad a szemlélet szabadságának, szemben a tárgyi tudás fontosságának konzervatív hangsúlyozásával.

S az amúgy mindenképpen szükséges „tárgyi tudás” elsajátításának módja sem közömbös. Fiatal koromban volt egy

angoltanárom, aki a hagyományos latinoktatás módszertanára esküdött, kis verseken át tanította a nyelvet. A versikékre ma is hibátlanul emlékszem, de különös módon a bennünk lévő szavak még a passzív szókinccsembe

sem tudtak beépülni. Hogy a memorizálás mikéntjének a tudás használhatóságát kell szolgálnia, arra jó példát szolgáltattak a középkori zeneoktatás improvizációs tankönyvei, melyek kész dallamfordulatok rendszerét tartalmazzák megtanulandó anyagként. A mai, elsősorban elméleti elemzéshez szokott szem számára úgy tűnik, hogy feleslegesen tanítja meg a könyv ugyanazt a dallamfordulatot különböző hangmagasságokról indulva; ám, ha valaki kipróbálja, hogyan is improvizáltak az akkori énekesek, azonnal rájön, hogy nagyon is jó szolgálatot tesz a hangmagasság szerint rendezett elme-fiókba többszörösen elhelyezett motívumkészlet.

Ma a *mai* struktúráknak megfelelően érdemes tudásanyagot felhalmozni. Ahogy az írásbeliség megszületésével átértékelődött a memória szerepe, úgy a mai, digitális világ is az ismeretek elérésének új

Pesten kezdett új, proletár-életet, aminek súlyos terheit arisztokratikus egyenességgel, büszke öntudattal viselte

struktúráit adja. Az alkalmazkodásban a fiatalok gyorsabbak: az információk gyors elérésében az idősebb tanárnak van mit tanulnia a gyerekektől – neki viszont át kell adnia az információk kritikus feldolgozásában szerzett tapasztalatait. És ez ismét a szemlélet szabadságát kívánja.

Tudás és szabad gondolkodás viszonyát a *megismerés* fogalmával írhatjuk le: a megismerés folyamatos, jelen idejű, növekedést és aktivitást foglal magában és személyes – szemben a tudás raktározásának passzivitásával, birtokló jellegével, és az ebből fakadó állandó lemaradással, lehúzó erővel.

A nyitott gondolkodás és a feltétlenül szükséges tudásanyag átadása mellett a tanítás harmadik fontos feladata a társadalomba és a közösségbe való *beilleszkedés* tanítása. Meglepve tapasztaltam kezdő tanárként, hogy a gyerekekben milyen erős a beilleszkedés iránti ösztönös vágy: meglepő módon még a kamaszok magatartása is tele van konformizmusra való törekvéssel – gondoljunk csak a ruha- és autómárkák iránti szenvedélyükre. De nem mindegy, hogy ez a késztetés milyen tárgyat talál magának. Tapasztalataim szerint a struktúrák felbontó átvilágítása, megértése-megértetése itt is segít: mindenki örömmel teszi azt, aminek értelmét látja, de lázad az értelmetlen korlátok ellen.

Születésünktől fogva tele vagyunk a *másik iránti érdeklődéssel* is, de nem látjuk-e gyakran, hogy a társadalmi konvenciók vagy a tanítás „eredményességének” célkitűzése gúzsba köti ezt az érdeklődést? Régen a csecsemőt szoros, a mozgását akadályozó pólyába kötötték, amit ma a lehető legszababban mozgást biztosító gyermekruhákra cseréltünk. Talán ugyanígy,

a hagyományos, a gyerek korlátozásából kiinduló hozzáállást érdemes a gyerekekkel való párbeszédre cserélni. Olyan párbeszédre, ahol tényleg meghallgatom, hogy *ő* mit mond, megpróbálom megérteni, hogy miért mondja. Megismerem *őt*, és engedem, hogy *ő* is megismerjen engem. Ami nem könnyű feladat, mert kevesebb ta-

pasztalata lévén, a gyerek kevésbé tudja elmondani, mit akar; pedig meglátásai sokszor értékesebbek és pontosabbak, mint a tanáréi.

Mindannyian tele vagyunk *hatalmi igényvel* is – ami teljesen egészséges, az életerő tiszta megnyilvánulása, sőt, a társada-

lomnak is szüksége van rá. Viszont épp a szabadság érdekében a benne lévő pusztító képességekkel is számolnunk kell – ahogy írásunk bevezetésében is utaltunk politika és nyelv viszonyára. A hatalom kérdéseinek okos kezelése a legnehezebb a pedagógiában; valószínűleg azért, mert ez kapcsolódik legerősebben a növekedéshez, az ember legfőbb örömforrásához. Sőt, magához a szabadsághoz is: hiszen nem jelent-e hatalmi növekedést a szabadabb szemlélet?

A három, gyakran ellentétes erő – a beilleszkedés, érdeklődés és hatalom – közti egyensúly kialakításának módja kulturális hagyományok, közmegegyezések finom hálózata, amibe bizony bele kell tanulni. Tanulni kell a másik felé való nyitottság sok elemét, a szociális érzékenységet. (Goreczky Gábor, a budakeszi általános iskola napközis tanára például pár évvel ezelőtt a közeli erdőben élő hajléktalanok felkeresésére szervezett osztálykirándulást: a gyerekek számára ezzel a bátor és szabad lépéssel a társadalom lényeges és sokrétű problémáiba nyílt betekintés és egy kommunikációs fal is leomlott.) Ám a szeretet-

az információk gyors elérésében az idősebb tanárnak van mit tanulnia a gyerekektől – neki viszont át kell adnia az információk kritikus feldolgozásában szerzett tapasztalatait

ben és a másik megszólításában ugyanúgy alap a szabadság, mint a cselekvésben: térre van szüksége a szeretetnek is és a dialógusnak is, amit a saját szabadságom és benne az általam a másik számára biztosított szabadság teremt. Enélkül meg sem hallom a másik mondanivalóját. És az tud megszólítani másokat, aki a saját lábán áll: helyes öntudat nélkül nem lehet érdemben kapcsolatba lépni a másikkal. A helyes öntudat pedig a személyiség szabadságán alapszik.

2.

Azoktól a tanáraimtól tanultam legtöbbet, akik nem megtanítani akartak valamit, hanem teret adtak a növekedésre. Haász István, aki annak idején a Fazekas Gimnázium rajztanára volt, rendszeresen tíz perc késéssel jött be az órára, mert a terem előtt szenvélyesen mesélt valamelyikünknek egy festőről vagy egy épületről. Ezzel a magatartással egyszerre közvetítette a művészet értékeit, jelezte a velünk való kommunikáció fontosságát és a keretek másodlagos szerepét.

Ahogy Tábor Béla, a kevésbé ismert, de annál figyelemreméltóbb 20. századi gondolkodó fogalmazott: „akkor növekszünk, amikor nem látja senki”. A növekedési tér fontos eleme, hogy a növendék ne legyen folyton kontroll alatt: legyen szabadsága játszani az anyaggal. Minden kreatív tárgy oktatásában jobbak az eredmények, ha a diák alkotóként közelíthet az adott témához, ha saját kérdéseivel tudja azt felbon-

tani. Ehhez az ő szabadságára is szükség van, de még inkább a tanáréra, aki hagyja őt egyedül dolgozni, hajlandó a diáknak a megszokottól eltérő kérdései szerint utánamenni a problémáknak: *játékból* lesz a tér, mint minden művészi alkotásban. És végső soron van-e nem kreatív tantárgy? Van-e olyan tanulás, ahol az aktív befogadás kikerülhetne?

Több évtizedes tanári működésem során azt láttam, hogy a nem verbális közlések sokkal intenzívebbek, mint a szándékolt mondanivaló. A személyes jelenlét erős kisugárzására példa, hogy ha együtt hallgatunk egy zeneművet valakivel, sokat megtapasztalunk az ő hallásából, ösztönösen az ő fülével kezdjük hallani a darabot. A tanár szemlélete is mindenképp kisugárzik és hat: ha szabadságra és felelősségre törekszik, azzal olyan légkört teremt, ami a diákok is erre ösztönzi.

ha együtt hallgatunk egy zeneművet valakivel, sokat megtapasztalunk az ő hallásából, ösztönösen az ő fülével kezdjük hallani a darabot

A tanár szemléleti szabadságának alapeleme, hogy a gyerekben ne valami megformálendő munkadarabot lásson, hanem vegye észre azt az egyedi, egyszeri lényt, aki megszólítani akar másokat, és

aki arra vár, hogy mások megszólítsák őt. A „rendbontás” annak a jele, hogy a gyerek nem érti, kényszernek fogja fel a körötte lévő struktúrát, ám saját megszólító-igényét nem tudja kellően artikulálni, nem tudja másképp kifejezni, mint rendbontással. Az erre való reagálás képessége ismét a szemlélet szabadságát követeli a tanártól: át kell hidalnia a gyerek saját világa és a vele szembeni elvárások közti szakadékot. Edvin Prévost improvizációról írott alap-

könyvének a címét idézhetjük: „Nincsen ártatlan hang”. Nem csupán a tanár, de a tanuló részéről sem. A tanár és a gyerek közlései is sokrétűek; a kimondott, tudatosan formált réteg alatti közlés mindkét irányban nagy jelentőségű.

Nevelés vagy tanítás? A nevelésben a tanár szemben áll a diákkal, a tanításban mellette. A nevelést nem lehet teljesen elkerülni, sőt, gyakran közvetlen konfliktus is adódik. Sőt, a gyerek egészséges növekedéséhez a közeg ellenállására is szükség van. A szemlélet szabadsága a tanításban nem jelenti azt, hogy mindent szabad a gyerekeknek, vagy hogy mindent szabad a tanárnak. De jelenti azt, hogy minden korlát és szabály értelmére rá lehet, sőt rá is kell kérdezni. És jelenti az engedelmeskedésre és alázatra való szabadságot is; ahogy Alfred Jarry *A láncra vert Übü* című drámájának egyik szereplője, Kispissándy, a „szabad emberek káplárja” mondja Übünek: „maga nálam is jobban ismeri a szabadság elméletét. Maga úgy fogja fel, hogy még engedelmeskedni is szabad” (Jékely Zoltán fordítása). Az engedelmisség alapja is a szabadság.

A szabadságot magunkon belül teremtjük meg és elsősorban belül éljük meg. De van-e belső szabadság külső szabadság nélkül? Van, de szenved. A belső szabadság lényegéhez tartozik, hogy ki akar áradni, saját működéséhez teret akar teremteni. A szabad szemléletből fakadó cselekedetek gyakran újszerűek, sértik a fennállót, a megszokottat. Nem vezet-e ez visszaélésekhez? De igen. A kereszténység felszabadító erejét tanúsítja a korai egyházi irodalomban túlbúrjázó moralizálás. Vagy amikor a középkorban megalapították a párizsi egyetemet, a polgárok fel voltak háborodva az egyetemisták léha életmódján: mégis, az

egyetem az akkori világ középpontjává tette Párizst, s szellemi fénye máig sugárzik. A megszülető értékesebbért elfogadjuk a vele együtt létrejövő kisebb kellemetlenségeket is.

Az oktatás egyik paradoxona az *önállósággra-nevelés*. De ebből az követ-

kezik, hogy végső soron *nincs* semmiféle pedagógia. Nincsenek „eredmények” sem: számos sikeres, de súlyos pszichés problémákkal küzdő ember példája tanúsítja, hogy torz az az értékelés, mely a versenyeredmények és a

felvételi statisztika alapján dönti el, ki a jó tanár.

Továbbá, tulajdonképp lehetetlen „főfoglalkozásban” tanítani: mert ha az ember kizárólag tanít, akkor nem tolulnak fel a friss kérdések, s a vezetés-jellegű, a növendékkel egy irányba néző tanítás elkopik; kiég a tanár, s marad pusztán a nevelő típusú szembenállás. A tanítás munka, amiért pénzt szokás kapni (itt csak jelezzük, hogy ez bizony nem ártatlan mellékkörülmény a pedagógia helyzetében – mint ahogy a pénzért történő gyógyítás is lényegi ellentmondásokat hordoz magában), munka, amire fel kell készülni, ami sok tudást is igényel. Valamilyen értelemben „szakma”: például azért, mert nehéz az apró gyerekek világszemléletét közvetlenül átélni. Ám a pedagógusi szakma nem ipari jellegű szaktudás, hanem minden oldalról rugalmas és átvilágított közeg: lényegében nem más, mint a nevelők párbeszéd-közössége. A lehetséges pedagógiákat, problémákat, megoldásokat ismerni kell a hátterükkel együtt, és folyton elemezni és értékelni kell a társadalom igényeit és fejlődési irányait is. De végül minden kérdésben a tanárnak kell döntenie: kodifikált

a szemlélet szabadsága a tanításban nem jelenti azt, hogy mindent szabad a gyerekeknek, vagy hogy mindent szabad a tanárnak

pedagógia helyett helyesebb a tanítással foglalkozók szellemi hálózatában, módszertani önszervezésében, egymásnak a problémák megtárgyalása általi támogatásában bízni. Ahogy a gyerek fejlődésében fontos szerepet tulajdonítottunk a megértett felelősségnek, úgy a tanár számára is életető a személyes és átélte – nem formális – felelősség. A tanítás maga is szabad szemléletből fakadó szabad cselekvés.

A társadalom itt-ott bizonyítványt, biztosítékot követel, van például „érettségi”, és vannak konszenzusok, például, hogy az orvosi diplomát a társadalom elvárja és értékét nem kérdőjelezi meg. Az egyenviszágak értelméről lehet és kell is vitázni; de szem előtt kell tartani, hogy a társadalmi struktúra elemei lassan változnak.

A tanárnak és a diáknak közösen kell megoldania az átjutást a társadalom emelte kapukon, jelentőségüket megértve, de nem túlértékelve. Mérlegelve, hogy hol követelmény a puszta tudáshalmaz, s hol nyílik tér a megismerésre. Meméntóként álljon itt, hogy a 20. századi zene atyja, Arnold Schönberg érettségi előtt abbahagyta középiskolai tanulmányait.

S a szemlélet szabadságának mértékét nem lehet kötelező elvárásaként tekinteni. Fel kell hozzá nőni, sőt, igazából csak a növekedésben lévő szellem szabad: amelyik gyerek nem eléggé érett, nem eléggé tehetséges a gyors növekedéshez, azt nem szabad nyomasztani a kreativitás, független gondolkodás, új és önálló szemlélet túlzott elvárásával. Ennek felismerése, a helyzetek szeretettel való kezelése ismét a tanár sza-

badságát követeli meg – de hiszen éppen ez a növekedési tér megteremtése. A hozzá szükséges rugalmasság is csak szabadságból van.

a tanítás maga is szabad szemléletből fakadó szabad cselekvés

3.

Egy, ha jól emlékszem, indán világtérítés-mítosz központi alakja az a kígyó, aki becsúszik az ég és a föld közötti réspbe, felpúpozza a hátát, és azzal tartja az égboltot, hogy a hasa alatt tér legyen a világ számára. Ugyanez a dolga egy tanárnak is: az összes külső fenyegetés, bürokrácia, gyilkos merevség világa felé tartja a hátát, hogy maga előtt növekedési tér születhessen tanítványa számára. A jó igazgató ugyanígy teremt teret a tantestületnek.

De honnan szerez erőt a szabadság és tér megteremtéséhez a tanár és az igazgató? A dialógusból és a közösségből: hiszen jelen vannak, megszólíthatók a kollégák, elérhető a kortárs magyar irodalom, a teljes magyar irodalom, a teljes világirodalom. Sőt: ott a dialógus lehetősége a diákkal. Akivel lehet úgy dialógusban lenni,

hogy az ne az ő erejét szívja, ne őt terhelje. Ez a dialógus mindenképp aszimmetrikus marad, hiszen saját problémáink súlyával nem terhelhetjük őket, viszont a fiatalok elevenségétől, újszerű kérdéseitől tágul és felfrissül szemléletünk.

Nem várhatjuk mástól a szabadságot, nekünk magunknak kell belül megteremtteni, kívül pedig megharcolni érte. Ugyanazt kell tanítanunk, amit csinálnunk kell: körülnézni, kérdezni, felbontani. Nincs biztos út: az élet maga bizonytalan.

(2016. június–szeptember)