

MARTIN BUBER

BESZÉDEK A NEVELÉSRŐL

Fordította: Mezei György és Gáspár Csaba László
A fordítást az eredetivel egybevetette: Gáspár Csaba László

Martin Buber 1878-ban született Bécsben. A lemergi lengyel gimnázium elvégzése után 1896-ban a bécsi egyetemre került, ahol filozófiát, irodalom- és művészettörténetet hallgatott. Tanulmányokat folytatott a lipcsei, a berlini és zürichi egyetemen is. Néhány évi visszavonult élet után 1909-ben előadásokat tart a prágai zsidó főiskolások számára. 1916-tól adja ki a *Der Jude* című folyóiratot. 1924-től a zsidó vallástudomány és etika magántanára volt a frankfurti egyetemen. A fasizmus uralomra jutása után távoznia kellett az egyetemről. 1938-tól 1951-ig filozófia- és szociológia-professzor a jeruzsálemi egyetemen. Számos egyetem díszdoktorává avatta. 1965 június 13-án hunyt el Jeruzsálemben.

Főbb filozófiai művei:

Daniel. Gespräche von der Verwirklichung (1913)

Ich und Du (1923)

Zweisprache (1930)

Das Problem des Menschen (1943)

Gottesfinsternis (1952)

Buber – miként erre a **Beszédek a nevelésről** előszavában is utal – mindvégig szenvedélyesen érdekelték a nevelés s az oktatás problémái. A **Beszédek a nevelésről** c. tevékenység három gyöngyszemét fűzi fel egy közös szálra; az első előadás 1925-ben, a harmadik pedig 1939-ben hangzott el.

| | |
|-----------------------------|------------|
| Előszó | 389 |
| A nevelés elveiről | 390 |
| Képzés és világnézet | 402 |
| A jellem neveléséről | 407 |

Előszó

Az itt egybefogott három előadás pedagógiai munkálkodásom három, egymástól életrajzilag világosan elváló szakaszához tartozik.

Az első, a nevelés elveiről szóló előadás ama lényegi alapállás bemutatásaként olvasandó, melyből a felnőttoktatás problémáinak megvilágítását célzó dolgozataimban is kiindultam, a népfőiskoláról az 1919-es heppenheimi tanácskozáson tartott előadásomtól kezdve – ez a tanácskozás az oktatásügy megújításával foglalkozott, s különösen emlékezetes számomra Paul Natorp-nak az egységes iskoláról felolvasott dolgozata okán – egészen a „Hohenrodter Szövetség” munkájában való részvételemig, melyből az 1928-as referátumom keletkezett a filozófiai és vallási világnézetnek a felnőttoktatásban játszott szerepéről.¹ A nevelés elveiről szóló előadás pedig „A gyermek alkotó erőinek kibontakoztatása” témának szentelt 1925-ös heidelbergi nemzetközi pedagógiai konferencia főelőadása volt. Referátumomat joggal nevezték „szenvédélyes viaskodásnak”.² A világban kifejtett hatásukat a legjobban a következő néhány évvel későbbi publikációk mutatják: erre építette „Education Through Art” (1943) című könyvének a tanítóról szóló fejezetét (279.skk.o.) Herbert Read, de idézhetném Sir Fred Clarkes „Freedom in the Educative Society” (1948, 64.skk.o.) című írását is, mely szerint mi mintegy egyensúlyozó erőt szolgáltatunk a neveléssel foglalkozó angol gondolkodás számára, amire annak nagyon is szüksége volt.

Az képzésről és világnézetéről szóló, másodikként szereplő előadásomat 1935-ben tartottam az 1920 augusztusában Franz Rosenzweig által alapított, és 1933 novemberében általam újra megnyitott, Majna-Frankfurtban működő „Freies Jüdisches Lehrhaus”-ban; ez a dolgozat a zsidó felnőttoktatás vezetőjeként kifejtett tevékenységem néhány eredményét foglalja össze. Ez az igen nagy nehézségek közepette egészen 1938 tavaszáig végzett munka azt célozta, hogy Hitlernek a zsidóság felőrlésére irányuló szándékával szemben az érintetteknek, s különösen is a fiataloknak megrendíthetetlen hajlékot kínáljunk. A hétről-hétre egész Németországban szervezett „tanulási hetek” – már ahol a résztvevők köre képes volt összegyűlni – megtette a maga hatását. Hogy minderre sor kerülhetett, ezért annak a két személyiségnek tartozom köszönettel, akik akkor a Német Zsidók Birodalmi Képviseletének élén állottak: Leo Baecknek és Otto Hirschnek; nem sokkal Palesztínába való átköltözésemet követően Hirschet koncentrációs táborban érte a halál.

A harmadik, jellemnevelésről szóló előadás – felolvasására 1939-ben a palesztinai zsidó tanárok tel-avivi kongresszusán került sor – azt az alapérzést fogalmazza meg, melyre pedagógiai munkám 1938-tól mindmáig épül, elsősorban a jeruzsálemi héber egyetemen, valamint az egyetem „Népoktatási Központja” által szervezett rendezvényeken kifejtett tevékenységemre gondolok. Ebben az összefüggésben alapítottam meg 1949-ben és vezetem azóta a „Nép Tanárainak Főiskoláját”, mely a felnőttoktatásban, főleg a bevándorlók tömegei körében dolgozó tanárok képzését végzi;³ diákjaink nagyobb hányada ugyanis a bevándorlók közül kerül ki.

Jeruzsálem, 1953 tavasza

- 1 Összefoglalás (Ernst Michel tollából) jeient meg a „Hohenrodter Bund” ülésének közleményében (II.évf., 1929, 29.skk.o.)
- 2 Elisabeth Rotten, „Die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde”, (1926, 3).
- 3 Az intézmény a tömeges bevándorlás lezajlásával, négy éves működés után bezárta kapuit.

A nevelés elveiről

„A gyermek alkotó erőinek kibontakoztatása” – ez a tárgya eszmecsereinknek, s már a bevezetésekor sem szabad önök előtt egy pillanatra sem elhallgatnom, hogy e cím öt szavából csak egyetlen akad, mely mentes számomra minden kérdőjeltől: a „gyermek”.

A gyermek – s mondjuk nem pusztán az egyes gyermek vagy az egyes gyermekek – természetesen valóság. Ebben az órában, amikor egyre inkább elmélyedünk az „alkotó erők kibontakozásának” megvitatásában földgolyónk egész felszínén immár kifejlődött, mindazonáltal még tovább formálható emberek születnek, s bár az ő világrajöttük megannyi valóság miriádja, mindez mégis valamely Egység alá fogható. Az emberi nem minden órában újra kezdődik. Erről hajlamosak vagyunk túlságosan is könnyen megfeledkezni a múlttá vált s ilyenként jelenvaló valóság, az úgynevezett világtörténelem masszív adottságainak fényében, ama tény következtében, hogy minden gyermek adott, „világtörténelmileg” keletkezett – vagyis a világ emberfajtainak gazdagságából örökölt – testi mivolttal születik meg és adott, „világtörténelmileg” keletkezett – vagyis a világ folyamatainak gazdagsága révén létrejött – helyzetbe születik bele. E két körülmény nem homályosíthatja el előttünk azt a fontos tény, hogy a mondottak ellenére, mint mindig, úgy ebben az órában is a már létező világ rétegzettségébe a még-nem-volt hatol bele, tízezernyi orcával, melyek egyikét sem érte még eleddig emberi pillantás, tízezernyi ébredező és fejlődésre éhes lélekkel – a teremtés aktusa ez, ha egységként tekintünk rájuk, világra jövő újlás, őseréjű potencia. Ez a legyőzhetetlenül áramló lehetőség – bármennyit pazaroljanak is el belőle – ez alkotja „a gyermek” valóságát. Az egyszerűségnek e megjelenése, ez a pusztán nemzészél és születésnél többet jelentő esemény – ez az újra, a mindig újra, s a még-mindig-újra-kezdés szabadságának a kegyelme.

S akad egyáltalán valami, amit inkább ápolhatnánk és féltethetnénk ama szívügyünknel, hogy ezt a kegyelmet a gondos figyelem megóvja a veszteségektől, hogy az újlás hatalma megújulásá válhassék? A jövendő történelem menete nincs valamely törvény íróveszejével egy tekerésre följegyezve, melyet már csak össze kell göngyölni; jeleit – előre nem látható döntéseik révén – az újabb és újabb nemzedékek is róják. Nem lehet pontosan fölmérni, hogy a dolgok alakításában milyen részt vállalnak a ma élők, a mai felnőttek, a fiatalok vagy a ma még gyermekek, s a legkevésbé sem mérhető föl az, hogy milyen mértékű hatásra teszünk szert mi, nevelők. A most felnövekvő nemzedékek tettei az embervilág szürke arculatát napfényessé változtathatják, de korom sötétíté is tehetik. S ugyanez vonatkozik a nevelésre is: ha munkához lát és kifejti hatását, úgy képes a cselekvők szívében erősíteni a fényt hozó energiát – hogy mennyire, azt kitalálni nem, csak cselekvően megtapasztalni lehet.

Valóság a gyermek, s a nevelésnek is valósággá kell válnia – de miként értsük mármost az „alkotó erők kibontakozását”? Ez volna a nevelés valósága? Épp ezé kell vajon válnia a nevelésnek, hogy valóság legyen? Az eszmecsere szervezői nyilván így vélik, hiszen ezért választhatták a meghirdetett témát. Nyilván az a véleményük, hogy ezidáig a nevelés azért nem teljesítette feladatát, mert a gyermekben rejlő lehetőségek kibontakoztatásához képest valami másra törekedett, vagy a gyermek adottságai közül nem az alkotó képességekre ügyelt, s nem ezeket részesítette előnyben. S a szervezők most nyilván csodálkoznak, hogy e célkitűzést kérdésesnek találom, hiszen én magam is az örök lehetőségek pazar gazdagságából és abból az óhajból indultam ki, hogy e potenciákat végre valósággá emeljük. Mindennek fényében most tehát rá kell mutatnom arra, hogy a lehetőségek e bőséges készletét a „kibontakozás” fogalma nem ragadja meg kellő mértékben.

Maga a teremtés eredetileg csupán ennyit jelent: Isten megszólítja a nemlétben rejtőző lényt. Amikor Johann Georg Hamann és kortársai ezt a megjelölést – t. i. a teremtés fogalmát – metaforikusan átvitték a formaadás emberi képességére, úgy ezzel az emberi mivolt egyik csúcspontjára, az alkotó zsenire utaltak, amint benne az istenképesség a formateremtés által megnyilvánul. Ám azóta szelcsebbé vált a metafora hatóköre, még (a nem is oly rég múltban) olyan idők is jártak, amikor az „alkotó” csaknem teljességgel egybecsett az „irodalmi

tevékenységre képes” jelentésével, s a szó eme devalválódásához mértén valóban rangjának emelését hozza magával, ha most itt általánosságban fogjuk fel, mint ami a minden emberben és minden gyermekben bizonyos mértékig bennrejlő képességet jelöli, aminek csak a megfelelő képzésre van szüksége. A művészet ilyen formán mindössze az a terület, ahol beteljesedik az alkotás mindenkién közös képessége; a művészetekhez szükséges alapképességekkel – például a rajzolás vagy a zenélés elemi készségével – mindenki rendelkezik valamilyen mértékben; ezeket a képességeket fejleszteni kell, s rájuk valamint a természetes öntevékenységre kell az egészében vett személyiség nevelését is építeni.

Nem szabad félreismerni annak az utalásnak a fontosságát, melyből ez a felfogás kiindul. Jelentős ám figyelemre még nem megfelelően méltatott jelenséget érint, anélkül persze, hogy azt helyesen meg tudná nevezni. Egy önálló és más tényezőkből le nem vezethető ösztön létezésére gondolok, amit véleményem szerint legáltalában alighanem „alkotó ösztönnek” hívhatunk. Az ember, az embergyerek dolgokat akar csinálni. Ez nem pusztán az a látvány kiváltotta örömerzlet, hogy a formátlanként megjelenő anyagból szemünk láttára bontakozik ki valamely forma, hanem a gyermek tevékeny részt követel magának a dolgok ilyen kibontakozásában, az alkotófolyamat szubjektuma akar lenni. Ezt az ösztönt, amiről itt beszélek, nem szabad összekeverni az úgynevezett foglalatalkodási vagy tevékenységi ösztönnel se, ami egyébként szerintem egyáltalán nem is létezik (a gyermek létrehozni vagy lerombolni akar, megtapintani vagy megütni és így tovább, de sohasem arra törekszik, hogy „elfoglalja magát”); arról van itt szó, hogy az intenzíven élt saját cselekvés nyomán valami olyan keletkezik, ami korábban, még az utolsó előtti pillanatban sem létezett. Ennek az ösztönnek magas rendű megnyilatkozása például az, ahogyan a gyermekek szellemi szenvedéllyel teremtik elő magukból a nyelvet, valójában nem valamiféle másoktól átvett dologként, hanem valami egyszeri megteremtésének viharos hatalmával; hangról-hangra nyomul ki belőlük, tör ki a rezgő torokból és a remegő ajkából a világ tágasságára a szó, s az önmagát megnyilvánító Én elfogódott borzongásával vele rezdül és remeg az egész kicsi átleskült test. Vagy gondoljunk arra a fiúcskára, aki ismeretlen és bejáratlan szerszámmal farag; nem éppúgy döbben és ijed meg fölfedezésén, mint letűnt korok hallatlan feltalálói? Ám az is megfigyelhető, hogy még a gyermek látszólag „vak” romboló kedvében is miként munkál s válik uralkodóvá az alkotó ösztön; olykor azzal kezd, hogy valamit, mondjuk egy darab papírt vaktában összetépked, hamar fölfigyel azonban az így létrejövő torzó alakjára és azután már nem tart sokáig, hogy immár meghatározott formákat próbáljon a tépkedéssel kialakítani.

Fontos, hogy ezt az alkotó ösztönt a maga önállóságában és levezethetlenségében ismerjük el. A mai pszichológia hajlik arra, hogy az emberi lélek sokféleségét egyetlen őscsemre – a „libidóra”, az „érvényesülési vágyra” és hasonlókra – vezesse vissza. Így tulajdonképpen azonban csak bizonyos rendellenes állapotok nyerne általánosított formát, melyben egyetlen ösztön nemcsak fölébe kerekedik a többinek, hanem egyfajta túlbuzjángzás révén teljességgel elfojtja azokat; e felfogásmódok hívei olyan esetekből indulnak ki – ezek korunkban a közösségiség belső elhalása és az erőszak érzületének terjedése miatt már számos esetben megfigyelhetők –, amelyekben az ilyen hipertrófia a kizárólagosság látszatát idézi elő, majd innen eredeztetik szabályaikat és alkalmazzák azokat, az effajta eljárás mód minden elméleti és gyakorlati probematikusságával egyetemben. A lelket elszegényítő doktrínákkal és módszerekkel szemben mindenkor az ember benső világának erendő polifóniájára kell emlékeztetnünk, amelyen belül egyetlen hangot sem lehet a többire „visszavezetni”, s az egységet nem lehet analitikusan kifejtetni, hanem csak a mindenkori egybecsengésből lehet meghallani. Az egyik ilyen vezető hang mármint az alkotó ösztön, mely ennél fogva a nevelés ügyének szempontjából is jelentősséggel kell rendelkeznie. Ez egy olyan készlet, mely, legyen bármily erőteljes is, sohasem válik mohósággá, hiszen nem birtoklásra, hanem tevékenységre irányul; mely valamennyiünkben csak a szenvedélyesség, nem pedig a beteges mohóság jegyére tehet szert; mely egyikünkben sem idézhet elő olyan hamis készletet, hogy behatoljunk más lények életköreibé; mondhatni olyan tiszta mozdulat ez, mely nem belcsp a világba,

hanem megnyilvánul számára. Nem épp innen kellene tehát, ezt az értékes képességet korlátozások nélkül engedve kibontakoztatni és megnyilvánulni, az emberi személy kiformálódásának – melyről elmondhatatlanul sok álom szövődött és fulladt kudarcba – végre sikerülnie? S a zsenge kísérlet már igazolásnak sincs híján. A legszebbet melyről tudok, épp az imént ismertem meg: a varázslatos prágai Bakule mester gyermekkórusára gondolok, mely megnyitotta konferenciánkat. Az a mód, ahogyan vezetése alatt ezek a csenevész és látszólag életfogytiglani kopár létezésre kárhoztatott teremtmények fölszabadult és a műveket örömmel átérző emberekké oldódtak fel, alakíthatóan és egyben alakítóan, a megpillantott és átértett tartalmaknak változatos formát kölcsönözve a sokrétű anyagban, s ugyanakkor saját föltámadott lelküket is lobogó hévvel öntve a zengő énekbe; sőt mi több, ahogyan a fásult, körbefalazott magányosságokból az egymásba kulcsolódó pillantásokban kibontakozott ez a tevékeny közösség: nos, mindez kétségtelenül igazolni látszik, hogy az alkotással teli élet milyen közös gyümölcsöket terem, hogy milyen sugrázó erővel hatja át az ember teljes mivoltát.

Ám ugyanez a példa mélyebb megközelítésben arról is tanúskodik, hogy a döntő hatást nem valamely ösztön fölszabadításának kell tulajdonítanunk, hanem azoknak az erőknek – a nevelés erőinek –, amelyek szembetalálkoznak a fölszabadult készlettel. Emc hatások tisztességétől és bensőségességétől, szeretetünk hatalmától és tapintatától függ, hogy milyen kapcsolatokba lép be a föloldott elem, valamint hogy mivé is válik ezáltal.

Az önmagára hagyott alkotói ösztön azonban nem hoz (mint ahogy nem is hozhat) magával két olyan lényezőt, melyek nélkülözhetetlenek az igazi emberélet fölépítéséhez: a valamilyen ügy iránti odaadást és a kölcsönösség vállalását.

Valamely létrehozható mű és az alkotás ügye teljességgel különbözik egymástól. A halandó lénynek büszkeségére válik egy dolog megteremtése, az a föltételezés azonban, mely a közös munkából fakad, a valamely egészbe részként való belesimulás öntudatlan alázata, tehát a részesség és a részvétel táplálja valójában a földi halhatatlanságot. Amikor tehát a tevékeny ember csatlakozik egy ügghöz, ahol fölfedezi és gyakorolja a többiekkel folytatott munkálkodás közösségét, akkor már nem csak egyedül az alkotói ösztön szavára hallgat.

A művet létrehozó cselekvés „egyoldalú” eljárás. A személyiség középpontjában munkáló erőről van itt szó, mely kibontakozik és beleépül az anyagba, s a mű tárgyi létrejöttével nyugvópontjára jut ez a mozgás, mely a szívbeli álomtól a világ felé irányultságban halad pályájának végéig. Bármily közvetlenül élje is meg a szemlélt és megformálandó ideával való kapcsolatát a művész az eszme jelentkezésésként és kihívásaként, látványaként és észleléseként, tevékenysége befejeztéig a lelke valójában kifelé, nem pedig befelé irányul, alkotóként szembejön a világgal, de már nem találkozik vele. S nem műve az, amivel ápolhatja a kölcsönösséget; Pügmalion már a monda szerint is ironikus figura.

Valóban, alkotóként az ember magányos. Kapcsolódásairól teljességgel leoldva áll teteteinek visszhangokkal felelő térségében. Ezen túlmenően az sem segíthet sokat rajta, ha művét sokan, akár lelkesedéssel, befogadják. Nem szerez ugyanis tudomást arról, hogy alkotását – áldozatát – elfogadta-e a névtelenül megszólított. Csak ha valaki karonfogja, nem mint „teremtő művészt”, hanem mint teremtményt, mint a világban elveszett embertársat, hogy a művészeteken kívül társává, barátjává, szerelmesvé váljék, csak akkor ébred tudatára a kölcsönösségnek s lesz része benne. Az olyan nevelés tehát, mely kizárólag az alkotói ösztön fejlesztésére alapozna, az ember újfajta és lehető legfájdalmasabb elmagányosodását idézné elő.

A gyermek sok mindent tanul meg a dolgok létrehozatala során, amit másként nem sajátíthatna el. Egy dologgal bibelődve oly módon tapasztalja meg annak lehetőségeit, keletkezésének mikéntjét, fölépítését és összefüggéseit, amit pusztán szemlélődés révén sohasem ismerhetne föl. Ily módon azonban mégsem lehet megtanulni egy további lényezőt, ami pedig útravaló az életre. Az ember ilyen tevékenység közben belülről tapasztalja meg a világ tárgyiságát, nem hallja meg, amint a világ azt mondja: 'én', s azt sem, amikor így szól: 'te'.

Ami ez utóbbi megtapasztalására indít, az már nem az alkotói késztetés, hanem az egybekötöttség ösztöne.

S ez több annál, mint amiről a libido-elmélet hívei tudomást vesznek: ebben ugyanis az a kíváncsi munkál, hogy jelenvaló személlyé váljék számunkra a világ, olyan személlyé, aki úgy fordul felénk, ahogy mi tekintünk reá és úgy választ ki és ismer meg bennünket, ahogyan mi őt, s aki úgy erősíti meg magát mibennünk, ahogyan mi erősödünk őbenne. A félig leeresztett szempillákkal pihegő gyermek amint éber lélekkel várja, hogy édesanyja becézőn hozzáforduljon, kicsi lelkének rejtelve éppenséggel nem egy másik ember élvezésére (vagy uralására) irányul, mégha mindebben az is benne van, hogy valamit magától kiindulva tegyen; ám lényegében arról van szó, hogy a magányos éjszaka láttán, mely a sötét ablak mögött terjeszkedik és a szobába behatolással fenyeget, ismét megtapasztalja az egybekötöttség élményét.

Az erők szabaddá tétele mármint egyáltalán nem lehet több, mint a nevelés *előfeltétele*. Hiszen a „kibontakoztatandó teremtő erők” megjelöléssel végeredményben nem gondolhatunk kizárólagosan az alkotói ösztönre; éppígy ide kell értenünk az ember spontaneitását is. Hogy a fiatalkori spontaneitást nem szabad elnyomnunk, hogy hagynunk kell kibontakozni mindazt, ami benne rejlik – ezek olyan felismerések, amelyek lehetővé teszik a valóságos nevelést; képesek lennének azonban annak megalapozására is?

Vegyük például az alkotói ösztön egy szűkebb területét, a rajzoktatást. A „kényszeren alapuló iskola” tanítója az előírásokkal és az érvényes mintákkal kezdi; mintha magától értetődőnek számítana, hogy mi a szép mint olyan, amit azután csak utánozni kellene. Ennek a kényszernek a szavát az ember csak tompa vagy kétségbeesett kedélyállapotban tudja követni. A szabad szellemű iskola tanítója mondjuk parasztkorsóba állított rekettyegallyat helyez modellként az asztalra; vagy esetleg úgy jár el, hogy megfigyelteti majd emlékezetből rajzoltatja le azt; a rajzolási ismeretekkel eleve nem rendelkező diákok egymás képeit megnézve nem fognak két hasonlót találni. S ezzel veszi kezdetét a tapintatos, csaknem észrevétlen ám mégis jelentőségteljes hatás: a kritika és a rávezetés. A gyermek szembetalálja magát egy szilárd jóllehet nem akadémiai értékrenddel, a jó és a rossz bármennyire is egyéni színezetű, mégis világos ismeretével. Minél kevésbé akadémiai és minél inkább egyéni ez az értékrend és ez a tudás, jelentkezését annál mélyebben élik át a gyermekek. Amott az egyedül helyesnek még a munkálkodást megelőző deklarációja rezignálttá vagy lázadó lelkiületűvé tette a diákot; itt viszont már azt követően lép szembe a tudás a diákkal, hogy messzire merészkedett a rajzolásban, s ekkor tiszteletet kelt szívében az alakzat iránt és neveli.

Ez a csaknem észrevétlen odafordítás ez a csöndes megjegyzés, talán egy intó mozdulat vagy kérdő pillantás – ilyen látszólagos apróságok adják a nevelési folyamat másik felét.

A szabadság tendenciája által meghatározott modern pedagógia ennek a másik oldalnak a jelentőségéről feledkezik meg, mint ahogy a tekintélybeli szokások révén meghatározott régi pedagógia a nevelés első részének jelentőségét ismerte félre. Mintha a tölcés szimbóluma egyre inkább fölcserélődne a pumpáéval. A tizenhetedik és tizennyolcadik századi fejlődéscelmélet két szellemi tábora idéződik föl itt bennem, az animalkulisták, akik a megszülető egész élőlény magvát a hím ivarsejtben, s az ovulisták, akik pedig azt a női petesejtben vélték fölfedezni. Az a teória mármint, hogy a gyermek erőinek kibontakoztatására van szükség, legradikálisabb megnyilvánulásaiban Schwammerdam elképzelésére emlékeztet a „performált” élőlények „kifejléséről”. A szellem létrejötte azonban a testével ellentétben egyáltalán nem valami adottság egyszerű kifejlődése. Az újszülöttek lelkében föllelhető diszpozíciók – ha egyáltalán lehetséges volna a lélek valóságos elemzése – nem többek a világ érzékelésének és elképzelésének képességénél. Az egyénben a világ teremti meg a személyt. A világ tehát, az egész környezet: a természet és a társadalom „neveli” az embert, erőt ez segíti napvilágra, arra készítve, hogy megragadja és megértse annak behatásait. Amit nevelésnek – tudatos és szándékolt nevelésnek – nevezünk, az a *világ hatásainak* ember általi *megváló-*

gatását jelenti; azt hogy a döntő tényező a világ megrostálása, amely a nevelőben összegződik és jelenik meg. S a mindenünnen áramló szándékolatlan nevelésből nevelési viszonyt épp a szándék formál. A világ tehát csak a nevelő személyében talál rá hatásainak valódi hordozójára.

Volt olyan idő, voltak olyan idők, amikor még nem volt elkülönült nevelői, tanítói foglalkozás, és nem is volt rá szükség. Ekkoriban a mesterral – vegyünk egy filozófust vagy egy rézművest – együtt éltek tanítványai és segédjei, megtanulták azt, amit kezének vagy szellemének munkájával átadott számukra, biztosítva a részvétel lehetőségét, anélkül gyarapodtak tehát, hogy egyáltalán törődtek volna az ismeretszerzéssel és észrevették volna a tanulást magát, megtapasztalták a személyes viszonyban lüktető élet misztériumát és magukba fogadták a szellemet. Bizonyos fokig akad ilyen még manapság is, ahol van szellem és személy, ám a szellemiség és személyiség területére száműzetett, kivételes és „kiemelkedővé” vált. A szándékolt nevelés elkerülhetetlen módon vált foglalkozásszerű hivatássá; éppoly kevésbé léphetünk vissza az iskola intézményének valósága mögé, mint ahogy a technika valóságát megelőző időkből sem térhetünk vissza; azt azonban megtehetjük, s meg is kell tennünk, hogy valóságuk egészzé váljék és teljes egészében humanizálódjék. Utunk veszteségekből épül, melyek titokzatos módon nyereséggé válnak. A nevelés elveszítette a tiszta önkénytelenség paradicsomát, s immár tudva, verítéssel végzi munkáját. Megváltozott tehát, s csak ebben az átalakulásban lett nyilvánvalóvá. Ám mégiscsak a mester marad a tanító példaképe. Amikor ugyanis a jelenkori tanítónak cselekednie kell, tudón cselekednie, akkor azt úgy kell végeznie, „mintha nem is azt tenné”. Az a bizonyos intő kézmozdulat, az a bizonyos kérdő tekintet – ezek az ő cselekvései. Átala jutnak el a tanítványhoz a világ megszürt hatásai; s elvétí a befogadót, ha a világot a nyers beavatkozás mozdulatával jeleníti meg számára. Egybe kell gyűlnie benne a világnak, s az ebből az egybefoglaltságból táplálkozó cselekvés nyugalmat áraszt. A beavatkozás az annak kiszolgáltatott lelket két részre hasítja, egy engedelmessé és egy lázadó félre; a rejtőzködő hatás azonban az ember lényének egészéből merítkezve tesz szert egységteremtő erőre. A világ, mint mondtam, természetként és társadalomként hat a gyermekre. Összetevői, a levegő és a fény, a növényekben és állatokban lüktető élet, valamint az emberi viszonylatok mind nevelő hatásúak. Az igazi nevelő mindkettőt képviseli; ám a gyermek előtt ezeknek az elemeknek az egységeként kell megjelenie.

A gyermek erőinek szabaddá tétele a nevelésnek csak előfeltétele lehet, nem több ennél. Általánosabban is fogalmazhatunk: a szabadság arra alkalmas, hogy az igazi élet kibontakozásának termőtalajaként szolgáljon, ám nem adhatja ennek fundamentumát. Ez vonatkozik mind a benső, „erkölcsi” szabadságra, mind a külső, beszükitő akadályok hiányára. Miként az előbbi, az emberi lélek döntési szabadsága talán legfelfokozottabb pillanatainkat, de nem szubsztanciánk egy töredéknyi részét jelenti, úgy az utóbbi a kibontakozás szabadságát, a fejlődés, gyarapodás képességét, de távolról sem magát a gyarapodást. A szabadságnak olyan lényként van értelme, melyből a nevelésnek kiindulnia kell, s abszurd dolog volna, ha éppen biztosításában látnánk a nevelő alapvető feladatát.

Hajlik arra az ember, hogy ezt az evolutívnek nevezhető szabadságot a kényszer, a kényszerítettség ellenpólusaként fogja fel. A kényszer ellenpólusa azonban nem a szabadság, hanem az egybekötöttség. A kényszer negatív valóság, az egybekötöttség pedig a pozitív; a szabadság lehetőség, a visszanyert lehetőség. Föltételezve, hogy a sors, a természet vagy a többi ember kényszerít bennünket, ennek az állapotnak nem az az ellenpólusa, hogy megszabadulunk sorsunktól, a természettől vagy embertársainktól, hanem az, ha mindezekhez kötődünk s velük szövetségre lépünk; ehhez mindenekelőtt persze függetlenné kell válnunk, a függetlenség azonban csak egy ösvény, nem pedig belakható hely. A szabadság a mérleg vibráló nyelve, a termékeny kiindulási pont. A kényszer a nevelésben nem más, mint az egybekötöttség hiánya, a megfélemlítettség, a lázadás; a nevelésben munkáló egybekötöttség viszont épp maga a kötődés, vagyis nyitottság és ráirányultság; a nevelésben jelenlévő szabadság pedig az egybekötöttség képessége. E szabadság nélkülözhetetlen, önmagában azonban nem

alkalmazható; nélküle, ám egyedül általa sem számíthatunk sikerre; ez a nekifutás az ugráshoz, a hegedű hangolása – annak a roppant potenciának a konfirmációja, melynek aktualizálásához még csak neki sem gyűrőzhet.

A szabadságnak (Freiheit) – vagy miként ónémet jogelődje hangzott, a *Freihals*nak („szabad nyak”) – szeretem föl villanó orcáját: föl villan a sötétben, majd kihúny, de lobbanása erőt varázsolt szívedbe. Én magam elkötelezettje vagyok és mindenkor kész arra, hogy részese legyek az érte folytatott küzdelemnek. Hogy megjelenhessék ez a villanás, még ha nem tovább is, mint amíg a pillantás elviselni képes. Hogy vibráljon a mérleg nyelve, mely túlságosan hosszú ideig volt lerögzített és merev állapotban. Balkezemet a lázítóknak, jobbjomat pedig az eretneknek nyújtom: előre! Ám nincs bizalmam egyikükben sem. Hogy miként kell meghalni, ahhoz értenek, de ez nem elég. Szeretem a szabdságot, de nem benne hiszek. Hogyan is lehetne benne hinni, ha egyszer beleláltunk? A mindenértelműség villanása volt ez – a mindelehetőség. Érte harcolunk újra és újra, öröktől fogva győztesen és hiábavalón.

Nagyon is érthető, hogy egy olyan időszakban, amikor minden áthagyományozott kötelék torzulni kezdett s ekként elveszítette legitimitását, a szabadság tendenciája túlzó jelentőségre tett szert, s az ugródeszkát így célként, a funkcionálisat pedig egyre inkább szubsztanciális dologként kezdik tekinteni. Annak széleskörű fölpanaszolása is tohonya érzület immár, hogy a szabadság rovására kísérleteznek a világban; talán ehhez az iránytű nélküli periódushoz tartozik, hogy sokan mélységmérő függőönkénti hajítják életüket a vízbe annak kifürkészéséhez, hogy épp melyik hosszúsági és szélességi foknál hajóznak és milyen irányban kell továbbhaladnunk. De hogy épp az *életükkel* tegyék ezt! Az ilyen kísérletkezés, ha véghez is viszik, nyaktörő vakmerőségre valí, s ezért nemigen vethetünk ellene semmit; ha viszont csak beszélnek róla, ha csak szellemes elmefuttatásokban, hitvallásokban és kölcsönös problémafölvetésekben vitatják meg és beszélnek agyon, úgy mindebben kizárólag a bomlás iszonytató rémségeit ismerhetjük föl. Akik erre egyedül vagy közösségben vállalkoznak, hadd ugorjanak, hadd hatoljanak bele ebbe a lebegő ürességbe, ahol az ember elveszíti érzeit és értelmét; vagy az ürességen túl jut el egy olyan helyhez, ahol megvetheti lábát; tételes tanítássá és programmá azonban nem teheti a szabadságot. Valamely köteléktől szabaddá válni – sors, melyet keresztként hordoz az ember, s nem kokárdaként visel. Képzelnék csak el, mit is jelent valójában megszabadulni egy köteléktől: ilyen esetben a több nemzedék által osztott felelősség helyére az egészen személyes lép. A szabadságból élni személyes felelősséget jelent, vagy nem más, mint patetikus bolondság.

Megnevveztem tehát azt a hatalmat, mely egyedül képes az üres szabadságnak tartalmat, a lebegő vagy bolyongó szabadságnak pedig irányultságot adni. Ebben hiszek én és ezt ajánlom az önök bizalmába.

Ez a születés és halál közötti törekény élet mégis lehet beteljesedés: akkor, ha párbeszéd. Élmények özönében megszólítottak vagyunk; gondolkodva, szólva, cselekedve, alkotva és hatva pedig válaszolókká bírnunk válni. Leggyakrabban persze nem halljuk meg a megszólítást, vagy éppen belelocogunk. Ha azonban eljön hozzánk a szó és belőlünk tér vissza a válasz, akkor – bármennyire törten is – létezik, van a világon emberi élet. A felelet fölizzását a lélek ama „szikrájában”, a váratlanul föl szólító beszédre felelő válasz lángalobbanását nevezzük felelősségnek. A számunkra kiosztott, reánk bízott élet ama tartományáért, amelynek képesek vagyunk megfelelni, vagyis amelyhez cselekedetek hordozta olyan viszony fűz, mely – minden tétova mozdulatunkban – becsületes feleletnek számíthat, azért a tartományért viselünk felelősséget. Amennyire lehetséges valaki számára, hogy a szikra valóságából egy áthagyományozott köteléket, egy törvényt, egy útmutatást kövessen, épp annyira megengedett, hogy felelősségét megtámassza (többre, mint e megtámasztás, nincs lehetőségünk, felelősségünket senki sem veszi át tőlünk); „szabaddá válásunkkor” azonban – azzal egyenlő mértékben – lehetetlenné válik e megtámasztás, és így felelősségünk szükségszerűen személybe zártan magányossá válik.

Épp eme felismerések felől kell megértenünk a nevelés elveit és azt, hogy ezek miként változnak a kötelekek bomlásának időszakában.

Az „új” nevelés elvét „eroszként” szokás a „rég” neveléssel mint a „hatalom akarásával” szembeállítani.

Valójában azonban az egyik épp oly kevésbé elve a nevelésnek, mint a másik. A nevelés princípiuma – egy még a későbbiekben megvilágítandó értelemben – csak egy olyan alapviszony lehet, amely magában a nevelésben leli meg beteljesedését. Az erosz miként a hatalom akarása is azonban a lélek olyan szenvedélyei, melyek tulajdonképpen érvényesülési tere másuttal lehetséges föl; a nevelés legfeljebb csak alkalmi erep lehet számukra, mégpedig olyan térre, mely lényegénél fogva hatásaiknak már eleve gátakat szab, amelyeket nem lehet a terület pusztítása nélkül meghaladni. A nevelői alapállásban az egyik épp oly kevésbé játszhat konstitutív szerepet, mint a másik.

A „rég” nevelő – mint nevelő – nem a „hatalom akarásának embere”, hanem hagyományok hordozója volt, biztosnak számító és átörökíthető értékeket testesített meg. A diák felé a világ képviselőjeként a nevelő különösképp a történelmi világot képviselte, azt, ami immár múlt. A történelem küldötteként jelent meg, e most bebocsáttatást kérő lény, a gyermek számára, s hasonlóan a hun herceg mondájabeli pápához, a történelem szellemi hatalmainak mágikus üzenetét közvetítette neki: az értékeket beleplántálta a gyermekbe, vagy a gyermeket vonta be az értékek világába. Mármint, aki e viszonylatot az „atyák és fiaik közötti antagonizmus” formulájára redukálja, az még sohasem képzelte el lelkében a történelem kozmosza és örökúj káosza, a Zeusz és Dionüosz közötti találkozást és folyamatát; Zeusz Atya ugyanis nem egy generációt képvisel, hanem egy világot, az olümposzit, a megformált-ságát – a történelem világa pedig a generációval áll szemben, mint olyannal, ami mindig is a történelemnélküli természeti világ. A régi szellemű nevelés e helyzetével azonban könnyen élhet és visszaélhet az egyéni hatalomvágy, mert a történelem teljhatalma dagasztja vitorláit. Ám ez a hatalomvágy görcsössé válik és tombolásba megy át, ha bomlásnak indul e teljhatalom, vagyis ha az adott szellemi örökség mágikus érvényessége szertefoszlik. S ilyenkor közelivé válik a pillanat, melyben a tanár elveszíti küldötti szerepkörét és immár pusztán egyes emberként áll a diákkal szemben, mintegy az örvénylő atomhoz tapadó atomként, s bármennyire úgy véli is gondolataiban, hogy az objektív szellem gazdagságából merítve cselekszik, életének valóságában azonban visszavettedik önmagára, s így, önmagára utaltan, vágyakozik. Ezzel megjelenik az erosz. S az erosz ebben az új nevelési szituációban hajlékra lel, hasonlóan a másik akarathoz, a régi szituációban; ám épp oly kevésbé hordozó, alap és elv, mint amaz. Csak mutatja magát annak, hogy ne váljék felismerhetővé vágyakozó jellege, hogy rejtve maradjon bebocsáttatást kérő idegen mivolta. És sokan hisznek neki.

Nietzschének nem sikerült oly mértékben megdicsőítenie a hatalom akarását, mint ahogy Plátón magasztalta fel az eroszt. Ám e gondterhelt órában a fiatal teremtményeknek szentelt figyelmünket nem annyira a filozófusok mítoszaira, mint inkább jelenkori életünk ténytársulásaira kell fordítsuk. Egészen profán módon egyszerűen be kell látnunk, hogy az erosz – tehát nem a „szerelem”, hanem a férfias, a nagyszerű erosz –, tartozzék egyébként bármi is hozzá, szükségképpen foglalja magába azt az akaratot, hogy élvezzük a többi embert. S hogy az a nevelés, illetve ami e név lényegét adja, mely nem foglalja magába a másik embert is, épp ezt az élvezetet zárja ki. Bármennyire ragadjon is magával és lelkesítsen át egy nevelőt az erosz, ha a nevelés során is ennek engedelmessé válik, úgy elmettszi kegyelmének hajtásait. Választania kell a két eshetőség közül: vagy magára veszi a személy tragédiáját és nap mint nap teljes áldozatot mutat be, vagy a tűz belekap művébe és megemészt.

Az erosz választás, hajlamból fakadó választás. A nevelés azonban épp ez nem lehet. Az eroszban szerető ember kiválasztja szeretetének tárgyát, a nevelő, napjaink nevelője viszont szembetalálkozik a tanítvánnyal. Én ebből az erosz nélküli helyzetből mérem fel a modern nevelő *nagyságát*, ami különösen a tanítók esetében világos. Mikor első alkalommal belép az

osztályterembe, s megpillantja a padokban ücsörgőket, ezeket a válogatás nélkül összerelt gyermekeket, eltévelyedettek és jólnevelteket, állati, alantas és nemes orcájúakat összevissza vegyesen: s mindezt a teremtés jelenjeként; pillantása, a nevelő pillantása mindannyiukat elfogadja és mindegyiküket befogadja. Bizonyosan nem a görög istenek utódja ő, akik megfosztották önmagukat kedvenceiktől; én az igaz Isten helytartójának vélem őt: ha Isten „fényt képez és sötétséget teremt”, úgy az ember mindkettő szeretetére képes, a fényt önmagában, a sötétséget pedig a fény ígéréteként.

Ha a nevelés érdekében ez a nevelő azt a felfogást vallja, hogy választania és tagolnia kell, úgy nem a hajlamhoz, hanem valamilyen más kritériumhoz kell igazodnia, bármily jogos legyen is az előbbi a maga szférájában; nevelői pillantásának értékölismérése révén fogja vezetetni magát. De választása még ekkor is *in suspensio* helyzetű, a nevelő sajátos alázatosságán keresztülli folyamatossá igazolástól függ, mely alázat számára a legdöntőbb faktum mégis csak neveltjeinek itt-léte és éppígy-léte, a „hierarchikus” ismeretei ennek renelődnék alá. Hiszen a gyermekek sokaságában és sokféleségében épp a teremtés sokasága és sokfélesége tárulkozik föl számára.

A nevelés tehát nagyfokú aszkézist jelent, olyan a világnak örülő aszkézist, mely az élet egy ránk bízott területéért viselt felelősségért van, mely életkörüre hatnunk kell, s nem a hatalom vagy az erosz eszközeivel meghódítanunk. A szellem szolgálata, melyet az életen végez, csak egy megbízható, a különböző viszonyformák törvényei által meghatározott, odaadásból és visszatartásból, bizalmasságból és távolságtartásból építkező kontrapunktika rendszerében állhat, mely nem valamilyen reflexió konstrukciója, hanem a természeti-szellemi ember lényegi aktusából bontakozik ki. Minden olyan viselkedési formának, melyben a szellem életen végzett szolgálata megvalósul, megvan a maga sajátos tárgyyszerűsége, léptékből és határokból álló struktúrája, amely egyáltalán nem a személyes megragadás és áthatás bensőségességének áll ellen, hanem annak, hogy beavatkozzunk a személy saját szféráiba. Ha nem kíméljük ezt a struktúrát és annak ellenállását, úgy igényei szerint arisztokratikus, valójában azonban ingatag és lázas dilettantizmus kerekedik fölül, melynek elkerülhetetlen következményét – vagyis a felbomlást – még a leghangzatosabb megjelölések és a legszentebbként értett beállítódások sem feledtethetik. Tekintsük például az orvos és páciense közötti viszonyt. A lényeg az, hogy a viszony valódi, a megszólított által lélekkel is átélt viszony legyen; ha azonban a segítséget nyújtó személy megváltozik annak az örömezetnek a hatására, hogy a gondjaira bízott ember fölött – mégha bármily szubtilis módon is – hatalma van s élvezetének tárgya, vagy mondjuk a páciens ama vágyának hatására, hogy orvosa uralja vagy élvezze őt, nem gyógyulásra szoruló betegként kezeli, úgy olyan hamisság veszélye sejtik föl, melyhez képest ártalmatlannak tűnik minden kuruzslás.

A nevelés tárgyszerűen aszketikus jellegét azonban nem szabad abban az értelemben félreértenünk, hogy annyira leválna a hatalom ösztönéről vagy az eroszról, hogy ezektől semmiféle hidat sem lehetne hozzá kiépíteni. Utaltam már rá, hogy az erosz milyen sokat jelenthet a nevelő számára, anélkül, hogy munkálkodását torzítaná. A küszöbről és annak változtatásáról van szó; ugyanis nemcsak az egyháznak van olyan emberpróba-küszöbe, melynél az ember átalakul vagy hazuggá válik. Hogy azonban e folyvást megújított átlépést – szférából szférába – újra és újra meg tudja tenni, egyszer már döntő módon véghez kellett vinnie és a nevelés esszenciáját magába kellett fogadnia. Hogyan történik ez? Van egy olyan elementáris tapasztalat, amely az erotikus és a kratétikus¹ (uralkodási hajlamú) embert legalábbis biztonságában megingatja, s közben még további hatásai is vannak: megolvasztó izzó erővel robban be az ösztön belsejébe. Létezik ugyanis az egyes ösztönnek egy olyan átfordulása, mely semmi esetre sem felszámolja azt, hanem irányrendszerét téríti át. Ilyen megtérést idézhet elő az az elemi tapasztalat, mellyel a tulajdonképpeni nevelés indul és melyre alapozódik. Ezt a jelenséget a Másik megtapasztalásának nevezném.

Az ember megüti egy másikat, aki nem viszonozza. Tegyük fel mármost, hogy az, aki az ütést méri, kapja az ütést. Ugyanazt az ütést. S úgy fogadja, mint amaz. Egy pillanatra ezt a közös helyzetet a Másik bőrében éli át. S lám föltáruul előtte a valóság. Mit tehet mámost? Vagy túlharsogja saját lelkét, vagy ösztöne irányt vált.

Egy férfi becézget egy nőt, aki átadja magát a szeretgetésnek. Egy pillanatra mármost élje át az érintést kétoldalúan: saját kezének idegeivel és ugyanakkor az asszony bőrével is. A mozdulatoknak ez a kettős irányultsága, ez a személy és személy között lejátszódó esemény áthatja élvezettel teli szívének legeldugottabb zúgát is és fölkarvarja. S ha nem hallgattatja el szívének hangjait, úgy ezzel nem az élvezetről mond le, hanem úgy hallja: szeretetet kell adnia.

Ezzel korántsem állítom azt, hogy az, akivel ez egyszer megesik, attól fogva minden találkozásban ilyen kettős módon kellene hogy érezzen, ez ugyanis talán gyengíteni ösztönét; ez az egyszeri tapasztalás azonban mindenkorra jelenvalóvá teszi számára a másik embert, olyan transzfúzió ment végbe ugyanis, amitől fogva a szubjektivitás pusztá megnyilvánítása immár lehetetlenné, a cselekvő számára elviselhetlenné válik.

Vezetés csak az a hatalom lehet, mely körbeölel, s szeretet csak az az erosz lehet, mely átölel. E tág mozdulat által válik az alávétet, a vágyott, a „partner” valóban jelenvalóvá, nemcsak fantáziánkban, hanem lényének teljes mivoltában jelenlevővé.

Visszás dolog volna, ha mindazt, amire itt gondolok, a „beleérzés” szokásos ám keveset mondó terminusával akarnám összefoglalni. A beleérzés, ha egyáltalán valamit, hát annyit jelent, hogy érzésünkkel behatolunk egy tárgy, egy oszlop, egy kristály, egy gally, egy állati vagy akár emberi teremtmény dinamikus struktúrájába, s valamiként hagyjuk, hogy lejátszódjanak bennünk az azokban végbemenő folyamatok, miközben a tárgy formálódását, mozgalmasságát vagy érintettségét saját izmainkban tapasztaljuk meg; hogy tehát kilépünk önmagunkból és „belehelyezkedünk” valami másba. Azt jelenti tehát, hogy kikapcsoljuk saját konkrétságunkat, kioltjuk a megélt helyzetet, s azt a valóságot, melyből részesülünk, tiszta esztétikába oldjuk. A körbeölelés ennek éppen ellentéte: saját konkrétságunk kitágulása, a megélt helyzet beteljesedése, s a tökéletes jelenléte annak a valóságnak, melynek részesei vagyunk. Elemei tehát ezek: először is két személy egymáshoz való bárminemű viszonya, másodsor egy mindkettejük által közösként megtapasztalt folyamat, melyben legalább egyikük tevékeny szerepet vállal, harmadszor pedig az a faktum, hogy ez a személy egyszersmind a másik szemzőgéből is átéli a közös folyamatot, anélkül persze, hogy saját tevékeny mivoltának átélt valóságossága a legcsekélyebb mértékben is elhalványulnék.

Két személy olyan viszonyát, amelyet kisebb vagy nagyobb mértékben az átfogás mozzanata határozza meg, dialogikus viszonynak nevezhetjük.

A dialogikus viszony a beszélgetések valóságában is kifejeződik, mégha nem csak ebből táplálkozik is. Ugyanis nemcsak a két ilyen személy együtthallgatása dialógus, hanem párbeszédünk még térbeli céválásuk idején is továbbél, az egyiknek a másik számára való állandó potenciális jelenléteként, megnyilatkozás nélküli érintkezésként. A beszélgetések valóságisa ismét csak abból táplálkozik, hogy megéri az átfogó jelleg mozzanata, legyen szó csupán annak absztrakt megjelenéséről, úgy mint a beszélgetés partnere éppígyletének „elismeréséről”, ami csak akkor lehet valós és hatékony, ha az átfogó jelleg tapasztalatából, a Másik megtapasztalásából fakad.

A hatalomvágy és az erosz áttájolása az általuk meghatározott viszonyok dialogizálását jelenti; épp ezért vonják maguk után az ösztön behatolását embertársunkhoz fűződő kötődésünkbe és az érte - vagyis egy nekünk kiosztott, reánk bízott életporcióért - viselt felelősségbe.

Az átfogásnak ez a mozzanata, mellyel tisztázó megjegyzéseinket kezdtük, ugyanaz, mint ami a nevelői viszonyt is konstituálja.

A nevelői viszony tisztán dialogikus.

Utaltam már a gyermekre, aki félig leeresztett szempillákkal pihegve várja, hogy anyja megszólítsa. Sok gyermeknek azonban nem kell várakoznia, hiszen a folyamatos megszólítotttság, egy sohasem szűnő párbeszéd részeseinek tudhatják magukat. A behatolással fenyegető és magányt hozó éjszaka közeledtével őrizve – védve és sebezhetetlenül pihennek a bizalom ezüstös páncélzatában.

A bizalom, a világgal szembeni bizalom, hiszen van ez az ember – ebből áll a nevelői viszony legbensőbb műve. Mivel létezik ez az ember, ezért az érthetatlenség, legyen bármily nyomasztó is, nem lehet a valódi igazság. Mivel van ez az ember, ezért a sötétségben bizonyosan fény, a félelemben üdvösség, az élők tompaságában pedig nagy szeretet rejtezik.

Mivel van ez az ember. Így hát ennek az embernek valóban jelen kell lennie. Nem képviselheti mondjuk valamilyen fantom, ugyanis egy ilyen árnylány halála az eredendő gyermeki lélek számára valóságos katasztrófát jelentene. A gyermek mellett lévő személynek nem kell mondjuk azokkal a tökéletes tulajdonságokkal rendelkeznie, melyeket a gyermek lelke róla megálmodik, ám valóban jelen kell lennie. S ahhoz, hogy a gyermek számára igazán jellenné váljon és jelen is maradjon, már föl kellett vennie önnön létezésébe a gyermek jelenlétét, mint a világgal való egybekötöttsége hordozóinak egyikét, mint a világhoz fűződő felelőssége egyik gyújtópontját. Persze nem adhatja át magát szünet nélkül a gyermeknek, sem ténylegesen, sem gondolataiban, s ez nem is várható el tőle. De ha valóban magába fogadta a gyermek létezését, akkor megalapozást és hosszú életet nyert a közöttük akár némán is folyó dialógus, az egymás számára való állandó potenciális jelenlét. Ekkor él kettejük között valóság, kölcsönösség.

Ez a kölcsönösség azonban – ebben áll a nevelői viszony sajátossága – nem lehet az átfogó jelleg kölcsönössége, mégha a nevelő valódi viszonya neveltjéhez erre alapozódik is. Aligha találunk még egy olyan viszonyt, mely saját benső életét ennyire az átfogó jelleg mozzanatából merítené, de éppily kevésbé mondható el még egy viszonyról, hogy ebben ennyire az egyoldalúságra lenne utalva, ami által saját lényege is károsodik.

A dialogikus viszony három fő alakzatát különböztethetjük meg.

Az egyik az átfogó jelleg absztrakcióját, de kölcsönös megtapasztalásán alapul.

Erre legvilágosabb példaként két, alakzatában, szemléletmódjában és hivatásában alapvetően különböző ember disputájára utalhatnánk, melyben – mondhatni éppoly névtelen mint amennyire láthatatlan égi küldött hatására – egy pillanat leforgása alatt kiderül, hogy mindegyikük valójában őrzi a másiknak a szükségszerűség jegyeivel és az értelemmel bevont legitimitását. Micsoda megvilágosodás! S ezáltal saját igazsága, meggyőződésének ereje, saját „álláspontja” vagy inkább mozgásának körei a legcsekélyebb mértékben sem csorbulnak; nem kerül sor „relatíválódásra”, hacsak azt nem nevezzük annak, hogy a korlátozottság képében a halandó tudás eredendően absztrakcióját lényege jelenik meg számunkra; a megismerés, számunkra, teremtett lények számára annyit tesz, hogy a létezőhöz való viszonyunkat – mindenki a saját viszonyát – igaz és felelős módon beteljesítjük, amennyiben jelenségeit hűen, a világra s a szellemre nyitottan erőinkkel befogadjuk és magunkba építjük; így bontakozik ki és létezik az eleven igazság. Tudatára ébredtem, hogy a másikkal is ugyanaz történik, mint ami az én osztályrészem; s hogy kettőnkön nem megismerésbeli igazság, hanem csak a létigazság, a létező igazsága uralkodik. S így váltunk elismerésre kész lényekké.

Nem azért neveztem absztrakciónak ezt az alakzatot, mintha a benne munkáló alapvető tapasztalat nélkülöznél a közvetlenséget, hanem mert az emberre csak mint szellemi személyre vonatkozik, s így el kell tekintenie lényének és életének teljes valóságától. E teljes valóság megragadásából indul ki a dialógus két másik formája.

Ezek közül az első, a nevelői viszony, az átfogó jelleg konkrét, ám egyoldalú megtapasztalásán alapul.

Ha a nevelés annyit jelent, hogy a világ egy személy közegén megszűrve hat egy másik személyre, úgy az a személy, akin keresztül ez történik, helyesebben aki önmagán keresztül aktívan közvetíti ezt a hatást, sajátos paradoxont hordoz. Ami egyébként az élet redőibe be-

leszött kegyelem – hogy saját létünkkel egy másik léteire hathatunk – az itt hivatallá és törvénné változik. Azáltal azonban, hogy ilymódon a mesterként munkálkodó ember helyére a nevelő lépett, az a veszély jelentkezik hogy ez az új jelenség, a nevelői akarat önkényességé torzul; hogy a nevelő önnönmagából és a diák benne élő fogalmából, nem pedig annak valóságos lényéből kiindulva végzi a hatások megszűrését és továbbadását. Mondjuk csak Pestalozzi nevelésről szóló dolgozatait kell ahhoz elolvasnunk, hogy észrevegyük: még a leg-nemesebb pedagógusoknál is mily könnyen vegyül önkény az akart működésébe. Erre csaknem mindig az átfogás aktusának háttérbe szorulása vagy megbénulása miatt kerül sor, ami épp a nevelés számára nem pusztán regulatív, mint a többi terület esetében, hanem éppenséggel konstitutív tényező, úgy hogy igazi erejét a nevelés csakis ennek az aktusnak az állandó visszatértéből és a vele való összefüggés szüntelen megújításából merítheti. Annak az embernek, akinek az a hivatása, hogy formálható lények léteire hasson, e tevékenységét (mely jelentkezhethet akár a tevékenységtől való tartózkodás képében is) újra meg újra a Másik felől is meg kell tapasztalnia. Egyszersmind átellenben is kell lennie, az őt befogadó lélek síkján, anélkül, hogy ezáltal saját lelkének tevékenysége a legcsekélyebb mértékben is gyengülne; s persze nem lehet valamilyen fogalmi, konstruált lélekről szó, hanem mindig is csak épp erről a konkrét egyszeri lényről, aki itt, vele szemközt él, vele együtt a „nevelés” és a „neveltetés” kölcsönös helyzetében, amely egy ugyan, csak amelynek ő épp a másik oldalán áll. Nem elég, hogy a nevelő csak elképzelje a gyermek individualitását; ugyanakkor azonban az sem elég, hogy közvetlenül szellemi személyként tapasztalja s nyomban elismerje; csak ha a Másik felől fogja fel önmagát és érzi meg, hogy „mit okoz ez”, hogy mit idéz ez elő a másik emberben, csak ekkor ismeri fel a valóságos határokat, csak ekkor látja valódi mivoltában az akaratában munkálkodó önkényességet, s csak ennek fényében tudja megújítani paradox jogosultságát. Mindannyiunk közül ő az egyetlen, akinek esetében az átfogás romboló és építő eseménye atmoszférává alakulhat és kell hogy alakuljék.

Az adásnak és az elfogadásnak bármily meghitt kölcsönösségében legyen is diákjával, az átfogó jelleg iránti igény itt nem lehet kölcsönös. Ő megtapasztalja diákja nevelésének folyamatát, a diák azonban nem tapasztalhatja meg a nevelő nevelését. A nevelő a közös helyzet mindkét oldalán helyet foglal, a diák azonban csak az egyikén. Abban a pillanatban, mihelyt az utóbbi is képessé válna erre a túlnan helyezkedésre és arra, hogy onnan élje át a helyzetet, fölbomlana a nevelői viszony vagy barátsággá alakulna át.

Barátságnak nevezzük a dialogikus viszony harmadik alakját, melyre az átfogó jelleg iránti igény konkrét és kölcsönös megtapasztalása épül. Ebben a formában az emberi lelkek valóságosan átfogják egymást.

A nevelő, aki folyamatosan megtapasztalja a másik oldalt, egyszerre éli át lényének a másággal szomszédos határait és a másikkal való egybekötöttségének kegyelmét. „Túlnan” érzi át a másikkal éppen odalépőnek (tehát az éppen tőle, a nevelőtől odalépőnek) az elfogadását vagy elvetését, persze sokszor csak futó hangulatként vagy bizonytalan érzésként, mindezekből azonban következtetni lehet a lélek valóságos szükségleteire vagy nem-szükségleteire; miként az a tény is, hogy milyen ételek ízlenek a gyermeknek és melyeket nem fogad szívesen, a járatos ember számára közvetíti annak belátását, hogy a test milyen anyagokban szűkölködik. Ha ily módon a nevelő esetről esetre felismeri azt, hogy ennek az embernek az adott pillanatban mire van és mire nincs szüksége, úgy egyre mélyebben felismeri azt is, hogy fejlődéséhez mire van szüksége; s ugyanakkor rájön arra is, hogy ő, a „nevelő” mit képes, és (egyáltalán vagy egyelőre) mit nem képes megadni a szükséges dolgokból. Ekként felelőssége e neki osztott és reábizott életporció iránt, s minden egyes eleven lélek iránt a lehetetlennek tűnő és mégis elérhető önnevelésre utal. Ám az önnevelés itt sem (mint sehol másutt sem) történhet azáltal, hogy az illető önmagával foglalkozik, hanem csak annak révén, hogy, mindenkor tudva, miről is van szó, magával a világgal törődik. A világnak azokat az



erőit, melyekre a diáknak lényge fölépítéséhez szüksége van, a nevelőnek a világból kell kiolvasnia és bevonnia saját lényébe.

Az ember ember általi nevelése a világnak egy személy révén és benne való megszűrését jelenti. A nevelő begyűjti a világ építő erőit. Önmagában, világgal teli lényében válogat, utasít el és tart meg. Az építő erők – ezek örökké ugyanazok: a világ kötelékében, az Istenhez odafordult világ. S a nevelő a világ eszközévé nevei magát.

Mindez mármost a nevelés „elve” volna, normája és szilárd maximája?

Korántsem; csak valóságának princípiuma, valóságának kezdete, bárhol húzódjék is e kezdet.

A nevelésnek nincs és sohasem volt egyetlen normája és szilárd maximája. Amit így nevezünk, az mindenkor valamely kultúra, társadalom, egyház, korszak normája volt, melyre – miként a szellem valamennyi kötött készletése és cselekvése – a nevelés odafigyelt és átültette azt saját nyelvezetére. Valamely formát nyert korszakban valójában nincs saját jogú törvényszerűsége a nevelésnek (még ha olykor rendelkezik is önálló szellemi építménnyel); csak a formáit elvesztő időkben válhat önállóvá. Csak ilyenkor, az áthagyományozott kötelekék bomlásában, a szabadság forgó örvényében alakul ki az a személyre szabott felelősség, mely döntésbeli terheléssel immár egyetlen egyházra, egyetlen társadalomra, egyetlen kultúrára sem támaszkodhat – a létezővel szemközt álló magányos felelősség ez.

A formáit vesztő korban az eszmény igazságában éppoly kevés múlik azokon az egekig magasztalt „személyiségeken”, akik értnek ahhoz, hogy fölhasználják az adott látszatformákat és azok részben uralják a kort, mint azokon, akik őrzik álmaikban az egykor volt igaz formákat és törekszenek visszaállításukra; az ilyen időkben csak azokon a már csupán szűk körben ható személyeken múlnak a dolgok, akik konkrét munkálkodásuk terepének csendjében válaszolnak az élő szubsztanciának és felelnek fennmaradásáért. Így van ez a nevelés területén is.

Félreismeri a helyzetet az a minduntalan fölvetett kérdés, hogy „Mire és minnek az érdekében kell nevelni?”. Hiszen erre csak olyan korok képesek választ adni, amelyek ismernek általánosan érvényes szellemi alakot – a keresztényt, a gentlemant vagy a polgárt –, még ha válaszaikat nem föltétlenül foglalják is szavakba, hanem egyszerűen csak ujjal mutatnak a mindenki fölött világosan lebegő példákra. S e mintaképnek a lemásolása, kialakítása minden egyénben, minden anyagban – ez a „képzés”. Amikor azonban minden ilyen alakzat szertefoszlik, amikor immár egyetlen egy sem képes arra, hogy az emberiség jelenlegi materiájába formáló erővel behatoljék – akkor mit kell „képezni”?

Semmi mást, mint Isten hasonmását.

Ez a jelenlegi, felelősséget viselő nevelő meghatározhatatlan, pusztán faktikus „irányzéka”. Ez nem számíthat elméleti válasznak a „milyen irányban?” kérdésre, legfeljebb – ha egyáltalán – megcselekedett válaszként fogható fel. A nemcselekvéssel megcselekedett válaszként.

A nevelő jelenkorunkban szükségek között áll, amit az átfogás erejében tapasztal meg, egy kicsit mélyebben hatolva bele. Egy kicsit előrébb haladva annak szolgálatában áll, amire hangtalanul hív fel: az „imitatio Dei absconditi sed non ignoti” szolgálatában.

Amikor már minden „irányzat” csődöt mondott, a mélység fölötti sötétségből fölmerül az ember Egy igaz iránya, a teremtő szellem felé, a vizek színe felett szárnyat bontó Isten-fuvallat² felé mutató irány – ama szellem iránya, amelyről nem tudjuk, honnan jó és hová tart.

Ez az ember igazi autonómiája, ama szabadság tanúsága, mely többé nem elárul, hanem felelősséget vállal.

Az ember, ez a teremtmény, mely teremtett dolgokat gyúr és alakít, maga nem képes a teremtésre. De meg tudja, mindenki meg tudja nyitni önmagát és a másikat a teremtőre felé. És megszólíthatja a Teremtőt, hogy mentse meg és tegye teljessé földi képességét.

Képzés és világnézet

Mi, akik az úgynevezett felnőttoktatásban dolgozunk, a különböző világnézeti csoportok körében újra és újra ellenállást tapasztalunk az ott előadott „általánossal” szemben. E csoportok szószólói kijelentik, hogy, először, a tagjaik számára tudni érdemes dolgok kiválasztását semmiféle más instancia sem végezheti annyi jogosultsággal, mint az általuk meghatározott tendencia, hiszen csak ők képesek annak eldöntésére, hogy e tendencia érvényre juttatásához milyen ismeretekkel kell rendelkezniük; s másodsor, hogy egyáltalában véve minden csoportosulásnak mintegy házon belül kell megoldania a neveléssel kapcsolatos feladatokat, hiszen csak így, az azonos érületű emberek körében válik lehetővé az a szoros és erőt adó késztetés, melyre mindehhez szükség van, a másként gondolkodókkal pedig csak a „vita kedvéért” ésszerű összejönni, nem pedig azért, hogy tanuljanak egymástól valami olyat, ami állítólag mindannyiuk számára érvényes és ennélfogva világnézetileg üres vagy legalábbis kevésbé meghatározott töltéssel rendelkezik.

Az ilyen okfejtésre mindenekelőtt a fiatalokkal kapcsolatban szokott sor kerülni, lényegében azonban még az egészen hajlott korú embereket is beleértik, amennyiben azok megőriztek magukban bizonyos mértékű fiataloságot és így képezhetők maradtak – s napjainkban ismeretesen sokan, akik korábban teljességgel kiforrott embereknek tűntek, most mintha válság előidézte második fiataloságukat élnék, felkavartan és befogadásra készen, mondhatni ismét szellemi magvakat váró táptalajjá váltak.

Először is azt szeretném elmondani, hogy számomra a különböző világnézeti csoportok ilyen beállítódása nagyon is érthető. Napjainkban a közvetlen cselekvés szelleme vált uralkodóvá, senki sem akar időt veszíteni. Érthető annak a véleménynek a jelentkezése is, hogy az apolitikus képzés gyengíti az ütközésséget és az általános szellem eltántorít a céltől, mely mindenkor különös és mint ilyen, minden más céllal szembenálló.

Ez a felfogásmód persze csak fölszínes értelemben helytálló, csak akkor, ha a dolgok történéseit mintegy vászonra vetítve érzékeljük, ám korántsem használható, ha még hozzávesszük a harmadik dimenziót is és megtapasztaljuk az események mögöttesét.

Mindeközben alig tudunk valamit is kezdeni a képzés szokványos fogalmaival, mivel ezek nem kielégítőek. Az oktatás valóban korszerű és az idők szavának megfelelő fogalmának arra a meglátásra kell épülnie, hogy ha el akarunk valahová jutni, akkor nem elég valamihez *odamenni*, hanem egyúttal valamiből *ki* is kell indulnunk. S a dolog mármost úgy áll, hogy a „hová”-t mi magunk meghatározhatjuk, saját céltételező „világnézetünk” kijelölheti ugyan, ám a „honnan”-t ekként nem tételezhetjük. Ennek meghatározása nem adatik meg számunkra; amit ezzel az igénnyel fogalmazunk meg, az csakhamar hamis tákolmányként lepleződik le. Ahonnan valaki ténylegesen kiindulhat – s nemcsak bebeszéli magának, hogy ezt teszi, hanem ténylegesen innen indul ki –, annak a helynek különböznie kell holmi egyszerű állásponttól vagy akár helyzettől, az igazi tartás kell legyen, és eredendő tartás: olyan őszvalóság, mely a cél felé vezető úton nem cserzt el, hanem – ha magam választottam is a célt –, vezet, hogy járás közben ne cseréljem föl és tévesszem el, valami olyasmi tehát, ami mellém áll, amely létre hozott, s ha rábízom magam, kész hordozni, óvni és formálni. Ehhez az eredetemhez, annak alkotó erőihez akar a képzés – az elveszett vagy járhatatlanná vált helyébe – tágas új utat nyitni, vagy ezen eredet erőit akarja hozzám elvezetni.

A mondott erők fölött nem rendelkezhetünk, legfeljebb csak a hozzájuk vezető utat biztosíthatjuk. Ezekről a sajátos, eredendő erőkről van szó, melyek azonban mégsem etnikusak, mint ahogy nem is vallásszerűek, hanem mindkettő egyben s mégis többek és mások. A nevelés erői sajátosságának felismerésével azonban még semmit sem mondtunk a nevelés materiájáról. Azt a területet, melyből ez utóbbit merítjük, a legcsekélyebb sajátosság sem jellemzi, alapvetően mindent átfog; ám hogy adott esetben mi vétetik ki belőle, azt nem általános princípiumok, hanem a konkrét helyzetünk határozza meg. Egyszerű ez szolgáltatja a kritériumot a választáshoz: hogy az az ember, felnövekvő nemzedékünk, melynek ebben és

ebben a szituációban kell helyállni, mit is kell hogy az oktatásban materializálni megkapjon – ez és nem más alkotja a mostani életóra képzésének anyagát. S mindebben sajátlagos módon

Az általunk most itt tárgyalt képzésnek mindenkör a „világgal” van dolga, melynek sok-fondók össze és keveredik az általános és a különös.

Fontos az a kérdés, hogy az oktatásban materializálni megkapjon – ez és nem más alkotja a mostani életóra képzésének anyagát. S mindebben sajátlagos módon

Fontos az a kérdés, hogy az oktatásban materializálni megkapjon – ez és nem más alkotja a mostani életóra képzésének anyagát. S mindebben sajátlagos módon

Fontos az a kérdés, hogy az oktatásban materializálni megkapjon – ez és nem más alkotja a mostani életóra képzésének anyagát. S mindebben sajátlagos módon

Az itt elemzett képzés a megosztott világnézeti csoportokat az Egésszel szembesíti. Minthogy azonban ez az Egész nem egy különálló objektum, hanem a valamennyit együttesen hordozó élet, ezért azt nem állíthatják csak úgy oda és nem szemlélhetik úgy, mint egymástól elkülönített seregek – e megtapasztalt közösségi mivoltban egymással is kell kezdeniük valamit, sőt, csak e megélt együtt-létben érzik meg igazán az Egész roppant erejét.

A modern csoport „érvényesülni” akar, az Egésszé akar válni. Az Egészet azonban nem összerakják, hanem maga növekszik. Aki ráveti magát, az valójában elveszíti, miközben megnyerni látszik; aki átadja magát neki, az vele növekszik. Csak a *növekedés révén kibontakozott* Egészben jut hozzá egy nép a maga elementáris (azaz szabad) teremtő képességéhez, csak arra való tekintettel válik lehetővé emez.

A nevelői munka egyesíti az abban résztvevő csoportokat, az alkotó – formáló erők feltárásában és a tények közös szolgálatában a nagy közösség modelljének megfelelően kapcsolja egybe őket: itt nem csak az azonos érzületűek összefonódásáról, hanem az azonos fajtájúak vagy fajtájukban keveredők, de különböző érzületűek együttéléséről lenne szó. A közösség valójában a *másság* elhordozása a megélt egységben.

Nem „toleranciát” kell gyakorolni, hanem mindig emlékeztetni kell tartani a gyökér-közösséget és elágazásait; oly módon kell megtapasztalni és megélni a törzset (a gyakran kérdéses „megélni” szót itt joggal alkalmazhatjuk), hogy egyúttal azt is megéljük, hol ered és merre tart a többi ág – éppoly valóságosan, mint a sajátunkét. Nem valamilyen minimális alapon létrehívott formális és látszólagos megegyezésre, hanem arra van szükség, hogy ismerjük az igazság kinti viszonyait, hogy tisztában legyünk a többiek valóságos viszonyával az igazsághoz; tehát nem „semlegességről”, hanem szolidaritásról van szó, egymás iránti eleven kiállásról, és kölcsönösségről, eleven egymásra hatásról. Nem a szövetségek, körök és pártok közötti határvonalak elmosásáról, hanem a közös valóság közösségi megismeréséről és a közös felelősség közösségi próbatételéről.

A vitális széthúzás korunk népeinek betegsége, amit csak látszólagosan lehet gyógyítani az összetartozást erősítő fellépés révén. Itt közvetlenül semmi más sem segíthet, mint a különböző érületi körökhöz tartozó emberek tisztas érintkezése, érintkezésbe hozása a közös alapok közös feltárásában. Ennek elősegítését célozza nevelői munkánk pedagógiája és andragógiája.

E munkálkodás azonban nem csupán a különböző világnézeti csoportosulásokat helyezi közvetlen viszonyba egymással, hanem az egyénnek is megadja azt, amire annak saját világnézete szempontjából szüksége van és maga nem adhatja meg önmagának.

Minden világnézethez – amennyiben a gondolkodás és tervezés területéről átlép az emberi élet területére – hozzátapad egy sajátlagos problematika, mely az igazság egészen új, korábban föl nem vetett és föl sem vethető kérdését foglalja magában. Annak a problematikájáról van szó, amit legszívesebben „dialektikus benső vonalnak” neveznék.

Amíg a világnézet a tiszta gondolat és a föltétlen akarat magasságaiban lebeg, addig gördülékenyen működhet és hézagmentesnek mutatkozhat; mihamar azonban életünk talajára lép, azonnal benső szakadás, egy kevésbé számontartott ám igen fontos hasadás fut végig a közepén.

A konkrét, személyes élet terében helyezkedünk el; minden csoportnak megvan a maga konkrétsága (amiről tagjai szívesen feledkeznek el), megvannak azok a tagjai életébe munkáló próbatételek, melyek döntenek a jövőről.

Nos, épp az életnek ebben a terében választódnak le és dőlnek el a világnézeten belüli dolgok.

Ez az elválás a következő kettős kérdés felől megy végbe: „Mi az, amin világnézeted nyugszik?” és „Mit kezdsz világnézetteddel?” Az első arra kérdez rá, hogy milyen módon, a személyes tapasztalatoknak, a dolgokról és saját személyedről való életszerű tudásnak milyen módján és milyen sűrűségén alapul világnézetünk. Csatlakozásunk valamely világnézeti cso-

portosuláshoz jelenthet valódi választást, de lehet a szembekötődésre emlékeztető esetlen rátenyerelés eredménye is.

Hogy a világnézethez a feléje nyomakodó valóságból mennyi jut el, az függ alapjától, s attól, hogy gyökerei a levegőbe merednek vagy a talajba mélyednek; ezen múlik valóságartalma és ez dönti el működésének megbízhatóságát.

S másodsor a kérdés, hogy „mit kezdünk vele”, annyit tesz, hogy csak bajvívásra és „érvényesülésre” használjuk-e világnézetünket, vagy pedig, mindenkori képességeinknek, lehetőségeinknek megfelelően, megéljük és igazoljuk-e, (amennyire képesek vagyunk; létezik a népszerűség képében tetszelgő Vagy-Vagy álláspontja is, ami lényegében nem más, mint menekülés, mint odébbállás). Valamely világnézet igazsága nem a fellegekben jelenik meg, hanem a megélt életben: igaz az, ami igazolódik.

A csoportok egységes menetelésében manapság megkülönböztethetetlené vált, hogy a menetelés melyik lépése mögött munkál az irányultságát tekintve beteljesedő létezés maga, s melyik lépés jelent mindössze a külvilágnak szánt mozdulatot. Mindazonáltal ez a különbség, mely minden csoportosuláson végigmetsz, lényegesebb mint az, amelyik a csapatok között húzódik. Ugyanis csak azok lesznek képesek egy új életképes valóság megalapozására, akik életük szubsztanciájával fognak annak megvalósításához. Ha a siker a csoport előnyomulásának erejétől függ is, az már az egyes ember valóságán múlik, hogy a jövő méhében miként fogan meg majd e siker; hogy valódi győzelem lesz-e vagy pedig csak annak látszata. A nevelői munka a különböző világnézetek híveire kettős hatást gyakorol: egyfelől fundamentumot teremt, másfelől posztulatív. Először is minden egyes embernek abban segít, hogy világnézetét saját világának táptalajából eredtethesse, amennyiben azt széles felületen és sűrű módon hozzáférhetővé teszi számára, őt magát pedig kiteszi világa hatóerőinek. Másodsor pedig kineveli az emberben a világnézeti lelkiismeretet, ami újra és újra ellenőrzi, hogy az illető igazolja-e világnézetét, s az érvényesülés rendtelenségével az ezer és ezer apróság megvalósításának rendjét állítja szembe.

Persze fontos dolog, hogy valaki milyen hitet vall, de még fontosabb, hogy *miként* vallja azt. Ez a „miként” nem esztétikai, de még csak nem is etikai természetű; a legpontosabb értelemben vett realitásról van szó, az egész valóságról, melyhez viszonyítva az esztétikai és az etikai csupán absztrakció. Vajon a világnézet az ember fejében vagy az egész emberben lakozik? A proklamáció óráiban él vagy tovább létezik a magánéletnek szentelt csöndes órákban is? Vajon alkalmazza az ember világnézetét, vagy inkább átadja önmagát annak? Ez valójában a valóságos érzület és a fiktív érzület közötti különbség, tehát egyfelől az az érzület, melynek megvalósítására sor kerül, egészen addig, míg teljességgel behatol a valóságba, másfelől az az érzület, mely gördülékenyen érvényesül, míg nem semmi sem marad belőle. Minden személy egzisztenciálisan felelős világnézetéért; ezt a felelősséget nem veheti el tőlem a csoportom, s nem is szabad elvennie.

Senki se beszéljen „individualizmusról”! Igaz, személyekről van szó, ám sohasem a személy kedvéért; a személyekről a jövő kedvéért van szó. Hogy valamely világnézet területén belül a reális érzületű emberek vagy a fiktív érzületű emberek a meghatározóak, hogy a meghozandó döntésekre az egzisztenciális felelősség alapján kerül sor vagy sem, hogy hol is halad az a benső választóvonal, mely minden egyes világnézetben elkülöníti az igazságot és a hazugságot – ettől még sokkal több függ, mint attól, hogy a szóban forgó világnézet „győzedelmeskedik”-e vagy sem; hiszen ettől függ, hogy a történetileg győzelemként jegyzett esemény valójában mondjuk nem katasztrófa-e. Hogy a jövőbeli közösség milyen mértékben fog megfelelni a vágyképeknek, az a jelenleg élő személyek lényegi magatartásától függ, s nemcsak a vezetőktől, hanem minden egyes emberétől. A cél nem áll szilárdan és nem várakozik; s aki egy olyan úton indul el, amely nem a cél mibenlétét jeleníti meg a maga módján, az el fogja véteni azt, bármily állhatatosan szögezze is rá tekintetét; az általa elért cél nem fog másként kinézni, mint az az út, amelyen elérte azt.

Újra és újra rá kell mutatnunk, hogy oly korban élünk, melyben – mint lépten-nyomon hangoztatják – egy-kettőre megvalósulnak az emberi népesség nagy álmai, nagy reményei: úgy mint saját karikatúrái... Dehát mi az oka ennek a masszív látszatnak? Nem ismerek más okot, mint a fiktív érzület hatalmát. S ezt a hatalmat korunk emberei képzetlenségének nevezem. Ezzel a jelenkorhoz hű, a jelennek megfelelő képzés áll szemben, mely az embert rávezeti a világával való megélt összekapcsoltságra, s e kapcsolat alapján készíti hűségre, próbatételre, hitelsségre, felelősségre, döntésre és cselekvésre.

Az a nevelői munka, amire itt gondolok, a valóságra és a dolgok megvalósítására vezet rá. Olyan embert kell nevelnünk, aki képes elválasztani egymástól a látszatot és a valóságot, a látszólagos és az igazi megvalósulást, aki a valóságot választja eltökélten, bármely világnézet híve legyen is. Az ilyen nevelői munka mindenfajta világnézet képviselőjét valósággra és igazságra neveli. Mindenkit abban a szellemben nevel, hogy világnézetével komolyan cselekdjék az alapok valóságából kiindulva és a cél igazsága érdekében.

A jellem neveléséről

I.

Az a nevelés, mely megérdemli ezt a nevet, lényegileg a jellem nevelése. A valódi nevelő ugyanis nemcsak neveltjének egyes funkcióit tartja szem előtt – ellentétben azzal az oktatóval, aki csak meghatározott ismereteket és készségeket kíván közvetíteni számára –, hanem mindenkor az egész emberre figyel, mégpedig mind jelenlegi életkörét alkotó tényyszerűségei, mind az azt fémjelző lehetőségei szempontjából, hogy mivé is válhat. A valóságosságnak és a potenciának ezt az egységes egészét azonban csak akkor ragadhatjuk meg, ha az illetőt személyiségként (azaz a benne lakozó erőkkel együttesen érzékelt szellemi–testi lényként) tekintjük, vagy ha jellemként (tehát az illető lényegiségének és cselekvései illetve magatartásmódjai következményeinek egységében) fogjuk fel. A diák egész emberként való felfogásának e két módja között alapvető különbséget találunk. A személyiség valami olyan, ami lényegileg a nevelő behatásán kívül növekszik, ám a jellem kifejlődésében való részvétel a nevelő legmagasabbrendű feladatai közé tartozik; a személyiség beteljesülés, de csak a jellem feladat; a személyiséget az ember ápolhatja és segítheti, a jellem viszont olyasvalami, amire lehet és kell is nevelni.

Persze – s ezt már itt szeretném előzetesen megjegyezni – tanácsos, hogy ne becsüljük túl a nevelő részét a jellem létrejöttében. A pedagógia összes többi területéhez képest itt még nagyobb mértékben fontos, hogy már a gondolatmenet kezdetén, még mielőtt megvizsgálánánk a jellem mibenlétét és megfontolás tárgyává tennénk, hogy miként lehet a neveléssel a szóban forgó karakter felé hatni, tehát hogy már ekkor alapvetően tisztába jöjjünk a tudatos ráhatás eleve adott korlátaival.

Ha algebrát kell tanítanom, számíthatok arra, hogy sikerül diákjaimmal megértetnem a kétismeretlenes másodfokú egyenlet mibenlétét; még a leglassúbb felfogókészség is olyan jól meg fogja érteni, hogy álmatlan éjszakáin az illető adott esetben egyenletek megoldásával fogja lekötöni magát, s még a legtunyább emlékezet sem fogja hajlott korú éveire elfeledni, hogy miként lehet játszani az x -szel és az y -nal. Ha azonban a jellem nevelésére kerül sor, úgy minden problematikussá válik. Ha például azt próbálom megmagyarázni diákjaimnak, hogy az irigység szegényletes dolog, úgy már érzem is bőromön azoknak a gyerekeknek a hallgatag ellenállását, akik társaikhoz képest szegényebbek; megpróbálom megértetni velük, hogy tisztességtelen dolog bántani a gyengébbeket, s már rögvést látom is az erősebbek szája szegletében elfojtott mosolyt; megpróbálok érvelni amellett, hogy a hazugság megrontja az életet, s erre valami félelmetes dolog történik: osztályom legmegátalkodottabb és már szokásból hazudozó diákjha ékesszóló fogalmazást ír a hazugságról mint az élet megrontójáról. Ezekben az esetekben ugyanis elkövettem azt a végzetes hibát, hogy az éthoszt *oktani* akartam, s ekként mindaz, amit kifejtettem, a diákok számára mondhatni ismeretbeli fizetőeszközként jelent meg, semmi sem vált belőle szubsztanciálissá, jellemépítő tényezővé.

A problematika azonban még mélyebb. Bármilyen világosan fejezzem is ki az oktatás során azt a szándékomat, hogy a diákat megtanítsam valamire, hatásomat ez csöppet sem töri meg, hiszen a diákok leginkább megiscsak tanulni akarnak valamit – ha nem is túlságosan sokat –, így hallgatolagos egyezésre juthatunk. Ha azonban a diákok észreveszik, hogy jellemüket akarom formálni, akkor közülük épp azok szegülnek ellen, akik már a valóban önálló jellem bizonyos vonásaival rendelkeznek; nem akarják hagyni, hogy neveljék őket, vagy pontosabban: nem akarják, hogy az ember nevelni akarja őket. Még azok is, akik komolyan birkóznak a jó és a rossz problematikájával, fellázadnak (épp azért, mert gyakran megtapasztalták már, hogy mily nehéz is megtalálni a helyes utat), s elutasítják azt, hogy az ember mint holmi régtől fogva tisztázott dolgot diktálja le nekik azt, hogy mi a jó és mi a rossz. Mármost

ez azt jelentené, hogy el kell hallgatnunk a jellem nevelésével kapcsolatos szándékunkat, s hogy lopva és ravaszul kell kifejtelnünk e működésünket? Korántsem; épp az imént mondtam, hogy a problematika mélyebb. Nemcsak az nem elegendő ugyanis, hogy a jellem nevelését az ember az iskolai órákba akarja sűríteni; mindezt nem lehet beferejteni az okosan irányított szüneti beszélgetésekbe sem. A nevelés semmiféle politikát sem tűr meg. Hiszen ha a diák nem is veszi észre a rejtőzködő szándékot, visszahatással válaszol a tanár cselekvésére és a közvetlenségéből hátrébb húzódik, ebben rejlik ugyanis ereje. A diák személyiségének egészére igazán csak a tanár teljes személyisége, önkéntelen létezésének egésze gyakorolhat hatást. A nevelőnek egyáltalán nem kell erkölcsi zseninek lennie ahhoz, hogy jellemeket neveljen; teljes, eleven embernek kell lennie, aki közvetlenül közli magát embertársainak: elevenége akkor sugárzódik ki rájuk és épp akkor gyakorolja a legerősebb és legtisztább hatást, ha egyáltalán nem is gondol arra, hogy akarja befolyásolni az érintetteket.

A görög „karakter” szó bevésődést jelent. Az ember létének és megjelenésének kapcsolata, lényegének illetve cselekvései és viselkedésmódjai következményeinek sajátos összefüggése bevésődik és rajzolatot hagy még plasztikus szubsztanciáján. Ki komponálja meg e rajzolatot? Valójában minden: a természet és a társadalmi környezet, a szülőház és az utca, az anyanyelv és a szokáserkölc, a történelem világa és a szóbeszédből, rádióból vagy újságokból jövő napi hírek világa, a muzsika és a technika, a játék és az álom, mindez együttesen – sok dolog azáltal, hogy egyetértést, utánzási igénnyt, vágyat és törekvést kelt föl, más dolgok pedig kérdézés, kétely, elutasítás és ellenállás fakasztásával; s épp e különböző fajta, egymással elentés hatások egybefonódása nyomán formálódik a jellem sajátos arculata. S a nevelő eme hatások végtelenségének közepette áll, számtalan tényező egyikként, bár ezek mindegyikétől megkülönbözteti az, hogy ő *akarja* a részvételt a jellem kialakításában, s hogy *udatosan* képviseli a kiformalódó ember előtt a lét meghatározott *választását*, annak kiválasztását, hogy mi a „helyes” és mi az, aminek lennie *kell*. Ebben az akaratban és ebben a tudatban fejeződik ki alapvetően nevelői hivatása. S mindebből két dolog adódik a nevelő számára: egyfelől az alázat, az az érzés, hogy ő csak egyetlen mozzanat az élet gazdagságában, hogy csak egyetlen egzisztencia a diákra ható felmérhetetlen valóságban, másodsor viszont az önértelmező felismerés, az az érzés, hogy ő az egyetlen olyan egzisztencia, aki hatni *akar* ennek az embernek az egész lényére, s ezzel együttjár a felelősségérzet is azért, hogy a létnek milyen kiválasztását képviseli a diákkal szemben. S mindebből adódik még egy harmadik dolog is, az a felismerés, hogy itt, a jellemnek, az ember teljességének a nevelése területén csak egyetlen út vezet el a diákhoz: annak bizalma. A fiatal számára, akit megijeszt és kiábrándít a megbízhatatlan világ, a bizalom azt a fölszabadító erejű belátást jelenti, hogy van emberi igazság, az emberi létezés igazsága. A bizalom szférájában a neveltetéssel szembeni ellenállás helyére sajátos folyamat lép: a diák elfogadja a nevelőt mint személyt. Úgy érzi, hogy bizalommal lehet eziránt az ember iránt; hogy ez az ember nem munkaköri föladatát végzi mint tanár és oktatja őt, hanem életének részese; hogy ez az ember még azelőtt elfogadja lényét, mielőtt befolyásolni akarná. S az ifjú így *kérdezni* tanul.

Az a tanár, akihez első alkalommal lép oda egy fiúcska, meglehetősen durcás arccal, de remegő kézzel, láthatóan kitarulkozva és merész reménytől lángolva, s azt kérdezi, hogy egy bizonyos helyzetben mi volna a teendő – például ha megtudjuk, hogy egy barátunk a titkot, amit megosztottunk vele, kiadta másoknak, hogy ekkor kérdőre kell-e vonni vagy be lehet az-zal érni, ha a jövőben semmi titkot sem bízunk rá –, nos, az a tanár, akivel ez megesik, érzékelnie fogja, hogy meg kell tennie első tudatos lépését a jellemnevelés területén: felelnie kell, felelősen felelnie, olyan választ kell adnia, mely valószínűleg túlvázat a kérdésben rejlő alternatíván, s egy helyes harmadik lehetőséget villant föl. Hogy általános előírásokat szajkózzon arról, hogy mi jó és mi rossz, az nem hivatala, valamely konkrét kérdést megválaszolni, válaszolni arra a dilemmára, hogy egy adott helyzetben mi a helyes és mi a helytelen – ez a hivatala. Minderre persze, mint már mondtam, csak a bizalom légkörében kerülhet sor. Bizalomra azonban magától értetődően nem olymódon teszünk szert, hogy szánt szándékkal

igyekezzünk megszerzeni azt, hanem azáltal, hogy közvetlenül és elfogulatlanul veszünk részt annak az embernek – ebben az összefüggésben a diáknak – az életében, akivel dolgozunk van, s felvállaljuk az ebből adódó felelősséget. Pedagógiailag nem a pedagógiai szándék, hanem a pedagógiai találkozás a gyümölcsöző. Egy a világ ellentmondásaiban, az emberi társadalomban, saját testi létében szenvedő lélek lép szembe velünk kérdezően; s ha tudásomnak és lelkiismeretemnek megfelelően megpróbálok kérdéseire válaszolni, akkor segít nekik abban, hogy olyan jellemmé váljon, aki képes az ellentmondások cselekvő leküzdésére.

Ha ilyen módon viszonyul a tanár diákjaihoz, vagyis ha részt vesz életükben és tudatos felelősséget vállal, úgy mindaz, ami közöttük történik, utat nyithat a jellem fejlődésének irányába, mindenfajta szándékosság vagy politika nélkül, legyen szó akár oktatásról vagy sportról, akár az osztályon belüli életéteket vagy a világháború problémáit taglaló beszélgetésről. Mindeközben azonban a tanár nem feledkezhet meg a nevelés lehetőségeinek korlátairól. Még ahol a bizalom szelleme is a meghatározó, még ott sem számíthat arra, hogy ez a vélemények egybeesését jelentené. A bizalom a bezártságból való kitorést jelenti, a nyugtalan szív körül feszülő abroncs feloldását, nem jelent azonban föltétlen egyetértést. A tanárnak ugyanis sohasem szabad elfelednie, hogy a konfliktusok is nevelő hatásúak, ha kihordásukra tiszta légkörben kerül sor. A konfliktus a diákkal a nevelő legkomolyabb erőpróbája. Mindeközben nem szabad ismereteinek pengécelt eltompítania, ugyanakkor azonban máris készenlétben kell tartania a gyógyírt arra a szívre, melyet ilyen módon megsért. Egy pillanatig sem vívhat dialektikus látszatküzdelmet az igazságért folytatott valódi küzdelem helyett, ha azonban győzedelmeskedik, segítenie kell a legyőzöttek elviselnie vereségét, ha pedig nem sikerül legyőznie a vele szemben álló erős akarató lelket (nem könnyű lelkek fölött győzelmet aratni!), akkor meg kell találnia a szeretet szavát, hiszen csak az képes kivezetni az ilyen nehéz helyzetből.

2.

Ezidáig a jellem nevelésének csak arra a személyes problematikájára mutattam rá, mely a nevelő és a diák viszonyában munkál; a jellemet azonban, melyben létrejöttét a nevelésnek segítenie kell, egyelőre rögzíthető tartalmú egyszerű fogalomként kezeltem. A karakter azonban semmiképpen sem ilyen, Ezért hogy hozzáfoghassunk a jellem nevelésének tárgyi problematikájához, mindenekelőtt a jellem fogalmát kell kritikailag megvizsgálnunk.

A jellem fogalmáról és neveléséről írott ismert dolgozatában Kerschensteiner megkülönbözteti a „legáltalánosabb értelemben vett jellemet”, amin az „ember cselekvésében megmutatózó, környezetével szembeni folyamatos állásfoglalását” érti, és a tulajdonképpeni „erkölcsi jellemet”, amit „sajátlagos állásfoglalásként” definiál, „olyan állásfoglalásként, mely a cselekvésben a föltétlenül érvényes értékeket előnyben részesíti minden más értékkel szemben”. Ha ennek a megkülönböztetésnek az elvét – melytől nem lehet elvitatni, hogy igazságtartalommal rendelkezik – először korlátozások nélkül fogadjuk el, úgy a jellem mindenfajta nevelésének olyan súlyos problematikája tárulkozik fel korunkban, hogy egyáltalán a nevelés lehetősége tűnik kérdésesnek.

A „föltétlenül érvényes értékeken” persze nem érthetjük a cselekvő ember számára való szubjektív érvényességet. Don Juan számára a minél több asszony meghódítása számít a föltétlenül érvényes szubjektív értéknek, egy diktátor viszont a hatalom lehető legnagyobb összpontosítására fog törekedni. A föltétlen érvényesség csak olyan egyetemes értékek és normák létrehozására vonatkozhat, amit a cselekvő személy ismer és elismer. Korunk egyik legföltűnőbb tendenciája azonban épp az, hogy kétségbe szokás vonni az ilyen föltétlen érvényességű, egyetemes értékek és normák létezését. Ez a tendencia – némely feltételezéssel ellentétben – nemcsak a normák vallási szankcionálása ellen hat, hanem azok egyáltalában

vett egyetemes lényege és föltétlen érvényessége ellen, azzal az igénnyel szemben, hogy ezek a normák lényegileg az emberek fölötti státussal rendelkezzenek és ezért az egész emberi nemre vonatkozzanak. Ebben a szellemben az értékek és a normák csak valamely csoportosulás kifejeződései lehetnek, mely saját szükségleteit fordítja le az objektív követelmények nyelvezetére, mígnem a csoport mint olyan, mondjuk egy nemzet, válik abszolút – mi több: egyetlen – értéké, s a csoportok elszakadása egymástól olymódon hatja át az egész létet, hogy immár nem támasztható fel az emberi nem közös értékcsférája, s immár visszhangtalan marad az emberhez intézett parancsolat. E tendencia kibontakozásával egyre inkább összezsugorodik annak a táptalaja is, amit Kerschenteiner az erkölcsi jellemre ért. Miként lehet mármint ilyen feltételek között teljesíteni a jellemnevelés feladatát?

A palesztinai arab terror idején egyes zsidó ellenlépések kapcsán bizonyosan sok beszélgetésre került sor tanárok és diákok között arról a kérdéstről, hogy vajon fel lehet-e függeszteni a tízparancsolatot, tehát hogy vajon a gyilkosság jó tetté válhat-e azáltal, ha saját társadalmunk érdekében hajtjuk végre. Az egyik ilyen beszélgetést elmesélték nekem. A tanító megkérdezte: „Ha a tízparancsolatban ez áll, 'Ne tanúskodj hamisan felebarátod ellen!', úgy ezt azzal a megszorítással kellene értenünk: 'Feltéve, hogy semmi hasznod sem származik belőle?'” Az egyik diák válasza: „De hiszen itt nem a magam hasznáról van szó, hanem a népemről.” Fogalmazzuk tehát úgy a megszorítást: „föltéve, hogy a családomnak semmi haszna sem származik belőle?” „A család éppen olyasmi, mint én magam, a nép azonban egészen másvalami, ott eltűnik az Én.” A tanító: „Ha tehát például az gondoldod: 'Győzni akarunk!', közben egyáltalán nem azt érzed: 'én akarok győzni!'” Diák: „Dehát a nép, ez mégis csak végtelenül több, mint a ma, velem egyidőben élők! Hiszen a nép mégis csak az egykor volt és az eljövendő nemzetségek sora!” S ebben a pillanatban érezte meg a tanár, hogy az embernek tényleg ki kell lépnie az adott óra köréből és a történelmi sorsra kell tekintenie. Így szólt tehát: „Hát igen, minden egykoron élt nemzedék! De mely forrásból éltek az exilium nemzedékei, minnek a segítségével sikerült mindent túlélniük? Vajon nem arról van szó, hogy a 'Ne tedd!' parancsa sohasem halványult el fülükben és szívükben?” A diák egészen elszápadt. Egy ideig hallgatott, de csak úgy, mint akit fojtogatnak a szavak, majd kitört: „És mit értünk el ezen az úton? Ezt itt!” – ütött rá az előtte fekvő újságcikkre, mely a brit Fehér Könyvről adott híradást. S kitört belőle újra: „Éltünk? Túléltük? Élet volt ez valójában? Mi élni akarunk!”

Korábban azt mondtam, hogy a nevelő próbatétele a konfliktus a diákkal, amit vállalnia kell, s bárhogyan alakuljék is a dolog, ezen túl meg kell találnia az élethez vezető utat, mégpedig (tegyük hozzá) egy olyan élethez, melyben a bizalom töretlenül, s rejtélyes módon még felfokozottan él tovább. Az imént felidézett példából azonban érzékelhető e követelmény rendkívüli nehézsége, sőt úgy tűnik, mintha olykor meghaladhatatlan határa is lenne. Hiszen itt nem egyszerűen csak két generáció konfliktusa tárulkozik föl, hanem egy olyan ellentét, mely egy néhány ezer éves múltra visszatekintő világ – mely világ hitt abban, hogy létezik ember fölé rendelt igazság – valamint egy olyan kor között feszül, mely immár nem akar vagy nem tud hinni ebben.

Ha azonban felvetjük a kérdést, hogy „Miként lehet ebben a helyzetben a jellemnevelésével foglalkozni?”, úgy rögtön nyilvánvalóvá válik valami negatívum: teljesen értelmetlen volna bármiféle argumentumokkal is bizonyítani, hogy mégis fennáll a normák tagadott föltétlensége. Ez ugyanis nyilván annak föltételezését jelentené, hogy a tagadás a reflexióból fakad, mellyel szemben érveket lehet felhozni, azaz további anyagot lehet szolgáltatni az újabb reflexió számára; ez a helyzet azonban a korunkban uralkodó embertípus milyenségéből fakad. Megtehetjük, hogy e milyenségben az emberi nem valamilyen betegségét pillantsuk meg, azzal azonban nem áltathatjuk magunkat, hogy ezt a betegséget olyan fajta ráolvasásokkal lehetne gyógyítani, amelyek azt mondják, hogy koránt sincs szó arról, amit a beteg képzel. Hiábavaló volna, ha ahhoz az emberiséghez, mely vakká vált az örökkévalóságra, így kiáltanék oda: „Nézd csak, itt vannak az örök értékek!” Manapság mindenütt emberi

csoportosulások tömkelege került függőségbe kollektíváktól, melyek közül a hozzájuk tartozók számára mindcgyik a legfelsőbb instanciát jelenti; nem létezik immár kollektívák fölötti, egyetemes szuverenitás az eszmében, a hitben, a szellemben; a kollektívák értékelésével, rendelkezéseivel és döntéseivel szemben nincs apelláta. Ez nemcsak mondjuk a totalitárius államokra érvényes, hanem a pártokra és a pártszerű csoportképződményekre is az ugynevezett demokráciákban. Azokat az embereket pedig, akik ekként a kollektív Molochba szédülve elveszítették önmagukat, nem lehet az Abszolút – melynek királyságát a Moloch bitorolja – még oly szívhez szóló felidézéssel sem kimozdítani az elveszettségnek ebből az állapotából. Az embernek azzal kell kezdenie, hogy arra a területre utalja őket, ahol időről-időre – azokban az órákban, amikor egészen egyedül önmagával van az ember – hirtelen fájdalomban tapasztalja meg a betegséget: az egyén legsajátabb önmagához való viszonyára. Hogy személyes viszonyba léphessünk az Abszolúttal, ehhez először ismét személyekké kell válnunk; meg kell tehát mentenünk a reális személyes önmagunkat az énszerűség valamennyi vonását elnyelő kollektívizmus tüzes torkából. S ennek a vágya magában rejtje az egyes ember abból fakadó fájdalmát, hogy saját énjéhez való viszonya rendellenessé vált; s fájdalmát mindegyre valamilyen finom méreggel tompítja el, s így lefojtja a vágyat is. Ennek a fájdalomnak az ébrentartása és a vágyódás ébresztése másokban mindazok első feladata, akik megszenvedik az örökkévalóság elhomályosulását; s e mostani órában az igazi nevelőnek is ez az első feladata.

Olyan „állásfoglalásra, mely a föltétlenül érvényes értékeket minden más értékkel szemben előnyben részesíti a cselekvés során”, nem lehet azt az embert nevelni, aki számára ebben az egyetemes értelemben immár nem léteznek föltétlenül érvényes értékek. Arra azonban nevelhető, hogy egyáltalában valamilyen valódi állásfoglalásra akarjon jutni. Ezzel azonban az erkölcsi jellem Kerschensteiner által megfogalmazott fogalma – mely, mint ismeretes, Kantra megy vissza – használhatatlannak bizonyul a nevelés specifikusan mai feladata számára. Más meghatározást kell találnunk, ha e feladatot pontosabban akarjuk meghatározni. Nem palástolhatjuk el önmagunk előtt azt a körülményt, hogy egy olyan építmény romjain állunk ma, melynek tornácát Kant emelte. S a ma élők számára sajnos nem adatik meg, hogy máris egy újabb építmény tervezetét vázoljuk föl. Tán’ azonban ilyen terv nélkül is hozzáláthatunk, hogy a szellemi látómezőnkben fölsejlő kép alapján a fundamentum néhány első követ lerakjuk.

3.

Kerschensteiner végérvényes definíciójának megfelelően a jellem „lényegében véve nem más, mint az önkéntes engedelmisség ama maxímák iránt, amelyek a tapasztalat, tanulás és önmegfigyelés révén kifejlődtek az egyénben, legyen szó akár átvételükről s ekként teljes el-sajátításukról, akár arról, hogy a tudat saját törvényadásából fakadnak.” Ez az önkéntes engedelmisség azonban „csak egyik formája az önuralomnak.” A másik ember iránti szeretetnek vagy a tőle való félelemnek mindenekelőtt „azt a szokást kell kialakítania, hogy az ember legyőzze önmagát”; azután pedig fokozatosan a „külsődleges engedelmisségnek benső engedelmisséggé kell átalakulnia”.

A szokás fogalmát azután különösen John Dewey taglalta „Human Nature and Conduct” című könyvében. Véleménye szerint a jellem „a szokások egymásba hatása” (interpenetration of habits). S anélkül, hogy „minden egyes cselekvésben folyamatosan valamennyi habitus működnék” (the continued operation of all habits in every act), nem volna egységes jellem sem, hanem csak „egymástól elszigetelt helyzetekre adott összefüggéstelen válaszok szembenállása” (a juxtaposition of disconnected reactions to separated situations).

A jellem e fogalmából – mely tehát azt az önuralom maxímák együttese révén történő szerveződésekként vagy egymásba fonódó szokások rendszereként fogja fel – nagyon is ért-

hetővé válik a modern pedagógia tehetetlensége a beteggé vált emberi léttel szemben. De még korunk sajátos problematikájától teljesen függetlenül sem alkalmas arra, hogy megfelelő alapként szolgáljon a jellem valódi nevelésének kiépítéséhez. Nem mintha a nevelő lebeszélhetné diákjait a hasznos maximák alkalmazásáról vagy a jó szokások ápolásáról. Ám azokban a talán ritka pillanatokban, amikor átérezheti áldásos munkálkodásának eredményét – s ez kapcsolja a fölfedező, a feltaláló vagy a művész tevékenységéhez –, amikor tehát részese lehet a rejtőzködő tartalmak kinyilvánulásának, ezekben a pillanatokban a maximáktól és szokásoktól eltérő egészen más szférában találja magát. Tulajdonképpeni célját, a ténykedése miértjét jelentő karakter fogalmát az általa kifejtett hatásnak csak e legmagasabb szintjén érheti el, mégha e törekvését nem is mindig koronázza siker.

Képzelnék magunk elé azt a fiatal tanárt, aki önállóan lép be egy iskolai osztályba, tehát már nem olyan egyetemi hallgatóként, akinek épp bizonyítania kell tanári képességeit. Tekintete előtt a gyermekek az embervilág képeként jelennek meg, oly sokszínűen, oly el-letmondásosan és oly elérhetetlenül. Értzi a tanár: „Ezeket a fiatalokat nem én válogattam ki, engem ide állítottak és úgy kell elfogadnom őket, ahogy vannak – s mégsem úgy, amiként épp ebben a pillanatban vannak, hanem amilyenek *valójában*, amivé majdan válhatnak. Miként érzékelhetem azonban a bennük rejtőzködő tartalmakat, s mit tehetek azért, hogy mindez alakot nyerhessen?” S a fiatalok nem könnyítik meg a dolgát, lármáznak, ki nem fogynak a csínytevésből, s pimasz kíváncsisággal bámulnak rá. S már jelentkezik is benne a késztetés, hogy megálljt parancsoljon ennek rendbontásnak, hogy előírja a megkívánt rend maximáit, hogy kikényszerítse a tisztességes viselkedésbeli szokásokat, hogy tehát nemet mondjon mind-arra, ami ott lent vele szemben történik – hogy tehát a rendcsináláshoz alulról fogjon hozzá. Ám ha az ember alulról kezdi, akkor talán sohasem jut feljebb, hanem mindent magával taszít lefelé. Ekkor azonban pillantása egy olyan arcra siklik, amely feltűnik neki, mégha nem is különösebben szép vagy intelligens, ám valóságos arc, vagy inkább káosz, ami a valóságos arc kozmosza létrejötteinek ígéretét rejt, s olyan kérdést olvas ki ebből az arcból, ami az általános kíváncsisághoz képest valami más. „Ki vagy te? tudsz tán valami olyat, amihez nekem közöm van? kaphatok tőled valamit? mihez juthatnék általad?” – olvashatók le az arcról. S ő, a fiatal tanár megszólítja az arcot. Semmi fontosat vagy jelentőségteljeset nem mond, mindössze a kezdetkor szokásos kérdést veti föl: „Miről beszéltek legutóbb honismereti órán? A Holt-tengerről? Meg tudja valaki mondani, mi is az a Holt-tenger?” A kérdésben azonban nyilván nemcsak a teljesen megszokott dolgok foglaltattak benne, mert a válasz nem a diákoktól megszokott iskolai felelet, hanem a diák *mesélni* kezd. Pár hónappal ezelőtt néhány órát töltött a Holt-tengernél, s most ezt idézi fel. „S az egész úgy jelent meg számomra”, teszi még hozzá, „mintha egy nappal korábban teremtették volna, mint a világ többi részét.” S jól lát-szik, hogy mindennek felidézésére most első alkalommal szánta rá magát. Arckifejezése is megváltozott, immár nem olyan kaotikus, mint korábban volt. S az osztály elcsendesedik, mindenki odafigyel. Az osztály sem káosz immár, valami történt. A fiatal tanár felülről fogott a dolgához.

A tanár feladata persze nem lehet az, hogy nagy jellemeket neveljen, hiszen nem ő választhatja meg neveltjeit, hanem a világ, éőő úgy, amilyen valójában, egy iskolai osztály képében évről-évre sorsszerűen küldetik a tanár életútjára (s épp ebben a küldetésben rejlik munkálkodásának értelme!). Fegyelmet és rendet kell teremtenie, föl kell állítania egy :örvényt, s legfeljebb csak törekvései és reményei irányulhatnak arra, hogy a fegyelem és a rend fokozatosan egyre inkább bensővé, autonómmá váljk, s hogy a törvény végül a diákok szívébe íródik majd. Tulajdonképpeni célja, az, amely – ha helyesen felismerte és szem előtt tartja – egész munkálkodását befolyásolja, csak a nagy jellem lehet.

A nagy jellemet azonban nem lehet megragadni sem maximák, sem szokások rendszerként. Rá ugyanis az jellemző, hogy egész szubsztanciájával cselekszik. Vagyis az különbözteti meg, hogy az őt mint cselekvő embert kihívó helyzetre mindenkor saját egyszerűségének megfelelően reagál. Az egyes szituációk között persze mindig találunk hason-

lóságokat, az ember konstruálhat szituáció-típusokat, s mindenkor kideríthető, hogy a pillanatnyi helyzet melyik rubrikába tartozik, s a képzett maximák és szokások tárházából mindenkor elő lehet venni az épp megfelelőt, mindig használni lehet az alkalmas maximát s működésbe lehet hozni a megfelelő szokást. Ilyenformán azonban figyelmen kívül és válasz nélkül maradnak a pillanatnyi helyzetben rejlő nem-típusos vonások. Ezzel kapcsolatban felöltik bennem az, hogy mi lenne, ha az újszülöttnél nemének megállapítását követően azonnal tisztázni akarnák típusát is, s minden azonos típusú gyermeket egy tömeges bölcsőbe szándékoznának helyezni, amelyen immár nem volnának feltüntetve a személynevek, hanem csak a típus megjelölése állna. Minden élethelyzetnek – hasonlóan az újszülöthöz – a hasonlóságok ellenére új arculata van, mely még sohasem volt és sohasem tér vissza. Az eleven szituáció olyan választ követel tőlünk, ami nem állhat készen a tarsolyunkban. Nem követel semmi olyasmit, ami már kialakult és szilárd, hanem jelenlétünket, felelősségünket, minket. Nagy jellemnek én azt az embert nevezem, aki cselekvései és magatartásmódjai révén a helyzet követelményét egész élete felelősségének mélyről táplálkozó készenlétéből teljesíti, mégpedig úgy, hogy cselekvéseinek és viselkedésmódjainak összességéből egyúttal felelősségvállalásra kész lényeg egységéről is tanubizonyosságot tesz. Mivel lényege valójában egység, mégpedig a felelősségvállalásra kész akarat egysége, ennél fogva tevékeny élete is egységgé formálódik. S talán úgy is fogalmazhatunk, hogy számára a felelősséggel megválaszolandó helyzetekből is egység formálódik, mégpedig egy erkölcsi sors körülírhatatlan egysége.

Mindezzel persze nem akarjuk azt mondani, hogy a nagy jellem a normákon túl állna. A normák egyetlen felelős ember számára sem maradhatnak idegenek. Az igazi norma parancsa azonban sohasem válik maximává, teljesítése sohasem lesz szokás. Amit valamely kibontakozó nagy jellem a parancsból magára vesz, az nem tudata részeként, de nem is gyakorlata építőanyagaként, hanem szubsztanciája alaprétegeként működik benne, ahol mindaddig rejte hat, amíg konkrétan megnyilvánul előtte; s amit e parancsnak mondania kell számára, az mindenkor szituációkon keresztül jelentkezik, amelyek a kíváncsian olyan beteljesítést követelhetik, melyről addig talán semmiféle elképzelése sem volt. Olykor még a legegyszerűsebb normát is csak a lehető legkonkrétabb helyzetben ismerjük fel. Tudok például egy olyan emberről, akit a „Ne loj!” parancsa mintegy villámcsapásként ért egy váratlan órán, amikor éppen valami egészen más környékére volt meg, mint egy dolog eltulajdonításának vágya, s így nyílt szívébe, hogy nem pusztán nem tett meg valamit, hanem, szenvedélyenck teljes erejével éppenséggel valami egészen ellentéset cselekedett. Hiszen a Jó és a Rossz nem úgy állnak egymással szemben, mint mondjuk a jobb és a bal, hanem a Jó és a Rossz mintegy örvényként környékez bennünket, a Jó pedig irányultságként jelentkezik, s a tiltásban is irányultság, egy Igen, parancs rejtőzik, mely az efféle órákban lép elő. Ilyenkor a tiltás valóban mintegy második személyben szólít meg, s a benne rejlő Te senki más e világon, mint tenmagad. A maximák viszont csak a harmadik személyre képesek, csak a Mindenki vagy a Senki formájában van hatalmuk.

Azt mondhatnánk, hogy épp a megszólítás föltétlensége különbözteti meg a parancsot a maximától. Erről az oldalról közelítve, a jellem nevelésének dilemmáját kétségtelenül nem tudjuk meghaladni oly korban, mely teljesen süketévé vált a föltétlen megszólítással szemben. A kiemelkedő jellem szerkezetével kapcsolatos felismerések azonban segíthetnek a dilemma feloldásában.

Fölvethető persze a kérdés, hogy a nevelőnek szabad-e „felülről kezdenie”, hogy célkitűzéseiben kiindulhat-e a nagy jellemmel kapcsolatos reményeiből, mely mindenkor kivételes marad, hiszen a jellemnevelésben alkalmazott módszereknél a többiekre. a sokaságra kell tekintettel lennie. Erre az a válaszom, hogy a nevelőnek akkor nem lenne szabad így eljárnia, ha ebből olyan metódika adódna, ami a többiekre nem alkalmazható. Sokkal inkább úgy áll a dolog, hogy épp a kiemelkedő jellem szerkezetének föltáráásával kerül a nevelő arra az egyetlen útra, melyen manapság – mint már utaltam rá – elérheti azt, hogy hatása eljus-

son a kollektív Moloch fogságába esettekhez is, vagyis arra a területre kell rámutatnia, melynek torzulásai miatt azok szenvednek, ez pedig nem más, mint tulajdon önmagukhoz való viszonyuk. E viszonyulás köréből kell vennie azokat az értékeket, amiket képes hitelesként és követendőként diákjai elé állítani. Ehhez pedig a kiemelkedő jellem szerkezetének megismerése mutatja az utat.

A fiatalság egy része ma kezdi érezni azt, hogy a kollektívumban való feloldódás következtében valami rendkívül fontos és pótolhatatlan dolog megy veszendőbe, az életért és a világért érzett személyes felelősség. Ez a fiatalság ugyan nem tudja még, hogy a kollektívum iránti, mondjuk egy párt iránti vak odaadása nem a személyes létezés igazi tette volt, hanem inkább az attól való rettegés következménye, hogy a zavaros időben önmagukra, saját énjükre vannak hagyva, mely immár nem érzékeli az örök értékek irányát; hogy tehát ez az odaadás abból az öntudatlan vágyból táplálkozott, hogy az ember egy instanciától – melyben hisz vagy hinni akar – kapja vissza a megkurított felelősséget; hogy tehát ez az odaadás valójában menekülés. Azt mondom: az a fiatalság, melyről beszélek, még nem tudja ezt. Kezdi azonban már felismerni, hogy az az ember, aki tetteiben vagy cselekvéstől való tartózkodásaiban nem a maga teljes lényével hoz döntéseket, nem a maga teljes lényével vállalja föl a felelősséget, annak az embernek a lelke valójában terméketlenné válik. Egy terméketlen lélek azonban hamarosan már nem lélek többé.

Mármost a nevelő itt léphet be, s épp itt kell belépnie. Segítségre siethet ugyanis abban, hogy ez a hiányérzet a tudat világosságára emelkedjék és átítatódjék a vágyakozás erejével. Fölébresztheti azt a bátorságot, hogy az ember ismét vállára vegye életét. Kibonthatja diákjai előtt a nagy jellem rajzát, aki egyetlen válasszal sem marad adósa az életnek vagy a világnak, hanem minden olyan lényeges dolgot, amivel csak találkozik, fölvesz felelősségvállalásának hatókörébe. Felmutathatja ezt a képet abbéli félelmek nélkül, hogy diákjai közül mindazok, akiknek elsősorban fegyelemre és rendre van szükségük, valamiféle irányultság nélküli szabadság állapotába kerülnének: épp ellenkezőleg, épp a mondott példa megismertetésével taníthatja meg őket arra, hogy a fegyelemben és a rendben is a saját felelősséghez vezető út zálogát ismerjék fel. Megmutathatja, meg tudja mutatni, hogy a nagy jellem sem készen jött a világra, hogy lényegének először be kell érnie, mielőtt még megnyilvánulhatna cselekvéseiben és magatartásmódja által. Ugyanakkor azonban az egységre, a személyiség és a megélt élet egységére kell újra és újra rámutatnia. A modern lét mindent összezavaró, seregnyi ellentmondása közepette a kollektívumok sem navigálhatnak el, mert egyikük sem ismeri a valódi egység ízét, s ezért önmagukra hagyatkozva, útjuk azzal végződne, hogy a mesebeli dobozba zárt skorpiókhöz hasonlóan felfalnák egymást. Az ellentmondásoknak ezt a tömegét csak az gyűrheti le, ha újjászültek a személyes egység, ha újra föléled az ember lényének az egysége, az élet egysége, a hatás egysége, ha ismét egybeforr az ember lénye, élete és hatása. Ez nem az egyhangú dolgok statikus egyformasága, hanem a sokféleség roppant dinamikus egysége, melyben a sokszínűség a jellem egységévé formálódik. A nagy jellemek ma még „a nép ellenségei”, ők azok, akik szeretik társadalmukat, ám épp ezért nemcsak megőrzésükre, hanem fölemelésükre törekednek; holnapra azonban az embervilág új egységének építőivé lesznek. A nevelőnek a diákokban ama személyes egység iránti vágyakozást kell megragadnia és erősítenie, melyből az emberiség egységének kell kibontakoznia. A hit ebben az egységben és ennek akarása nem jelent valamiféle „visszatérést” az individualizmushoz, hanem valójában túllépés az individualizmus és kollektívizmus egész kettősségén. Az embert emberhez fűző tágas viszony csak egységes és felelősségteljes személyek között lehetséges, ezért a totális kollektívizmusban ritkább, mint bármely történetileg korábbi államformában, s éppígy ritkább a tekinthetetlenül pártokban, mint a szabad egyesülések bármely korábbi formájában. Az igazi jellemnevelés egyben az igazi közösségiségre való nevelés.

Egy ilymódon nevelt nemzedékben az az igény is fellobban, hogy ismét az örök értékekre tekintsen, s hogy ismét meghallja az örök norma szavát. Aki ismeri a belső egységet, melynek a legbenseje titok, az megtanulja minden formájában tisztelni e titkot. A mai generá-

ciókat az a készletés uralja – s tulajdonképpen érthető reakció ez egy hamis, fiktív titok korábbi uralmával szemben –, hogy az élet egészét titoktalanítsák. Ennek során el fog tűnni a fiktív titok, s a valódi fog föltámadni. Az olyan generációtól pedig, mely a titokzatosságot annak minden formájában tiszteli, az örökkévalóság sem fogja megvonni magát. Fénye csak halványnak látszik, mert a szemet hályog borítja. Persze épp manapság, a fölhívás órájában válik el egymástól az örök és az, ami öröknek tettette magát; az, ami csillámlásával belejárt-szott az összűgárzásba, belezümmögött az őshangzatba, immár kialszik és elnémul, minthogy csődöt mondott az új zavarosság sivár légkörében, s a kérdező lélek fölfedezte saját semmisségét; semmi más sem marad meg, mint ami a mai szakadék szörnyűséges problémáján – hasonlóan a mindenkori szakadékokhoz – túlemelkedik, a Szellem szárnycsapása és a teremtő szó. Aki azonban képes ebből az egységből látni és hallani, az ismét szemlélni és érzékelni fogja azt, ami örökké látható és érzékelhető. A nevelő, aki abban segít, hogy az ember visszanyerje saját egységét, azért is munkálkodik, hogy újra Isten színe elé állítsa őt.

JEGYZETEK

1. uralkodási hajlamú
2. Gottesbraus – így fordította Rosenzweig és Buber németre a Szentírás Spiritus Sanctus terminusát.