

Nevelésfilozófiai rétegződések

A megértés, a szabadság, az önazonosság és a cselekvőképesség problematikája az intézményes pedagógiában

Perjés István

„Homályosan és megszövegezetlenül, de azt hittem, az ember nem az, akinek születik, nem is az, aki aztán lesz belőle, hanem mindig, mindenentúl permanens lehetőség.”¹

(Márai Sándor)

Bevezetés

A tanulmány arra tesz kísérletet, hogy a nevelés teoretikus és praktikus megragadásával², nevelési kontextusaival és argumentációival, valamint nevelői fragmentumaival és transzformációival értelmezze újra az intézményesült nevelés pedagógiai környezetét. A megértés, a szabadság, az önazonosság, valamint a cselekvőképesség fogalmi mezőjében értelmezett nevelés arra a problematikára hívja fel a figyelmet, hogyan frissíthető fel a múltbeli pedagógiai értelemadás, melynek nyomán a hagyományozott pedagógiai gyakorlatban formalizáltan működő „megalvadt döntéseket” az emberformálás reflexiója számára is újra elevenné és érvényessé lehet tenni.

A gondolati ív első állomása a gond és a gondozás kultuszából levezethető intézményesült nevelés, melynek keretében az identitás emberi problematikájára reflektáló, időérzékeny pedagógiai kapcsolatra fókuszálunk. Ezt követően jutunk el az átváltozás mitologikus elemekkel is átszőtt jelenségének értelmezéséhez, melynek során az ember szemszögéből láttatjuk az intézményes nevelés növekedésre ítélt pedagógiai környezetét. A gondolati ívet záró harmadik alfejezetben foglalkozunk a végesség sorsélményével is átítatott ember intézményes nevelésének szükségszerűségével, s az ebből kikristályosodó elméletképzés lehetőségével.

A tanulmány azzal a reménnyel zárul, hogy a nevelésfilozófia genealógiai aspektusaként megragadott újraértelmezés/értelemadás egyrészt lehetővé teheti a megértés, a szabadság, az önazonosság és a cselekvőképesség intézményes

¹ Márai, 1991, p. 325.

² A nevelés teoretikus és praktikus értelmezésében a neveléstudományok multireferenciális megközelítésével azonosultam. (Pastieux, 1997, p. 33.)

hagyományozottsággal átítatott pedagógiai korlátainak fellazítását, másrészt pedig át is lényegítheti az emberi „ittlét”, az emberi egzisztencia alaptapasztalatainak és releváns döntéseinek lehetőséghorizontját.

A gond kultusza

„ – Olykor eltöprengek, mire várunk. – Csönd. – Hogy túl késő legyen, madame.”³ Alessandro Baricco csehovi derűvel és szelíd melankóliával áttört alakjai a tengerparton álló Almayer fogadóban találják egymásra, hogy onnantól kezdve már együtt várakozzanak. A megidézett szóváltásra azután került sor, hogy Bartleboom professzor, aki a tenger határát keresve írja a természetben fellelhető határok enciklopédiáját, Plasson, a festő, aki portrét fest a tengerről, Pluche atya és Madame Deveria azon tűnődtek, hogy létezik-e az a titokzatos férfi a fogadó hetedik szobájában, akit még egyikőjük sem látott, de mégis suttogva beszélnek róla. Mert bár viselkedésével tagadhatatlan jelekkel üzen – esténként lámpafény szűrődik ki az ablakából, a szobából, ahová ételét viszik, olykor léptek zaját is kihallani –, de ez vajon elég-e ahhoz, hogy létezzen is? Végül abban maradnak, hogy számukra e sejtelmes férfi *van*, és éppenséggel *létezhethetne* is. Majd várakoznak tovább, minden bizonnyal arra, hogy végül túl késő legyen. A történetből előlépő várakozók közös gondja, hogy túl késő legyen a várakozáshoz, és megkonduljon végre a cselekvés végzetes órája. A gond: a cselekvés pillanatának megragadása. Az átváltozása, amikor, akár mint a termőbe fordult fa, a várakozás meghozza a maga gyümölcsseit. Mert a gond a jellem próbája, az identifikációs mintákkal való azonosulás kísérlete, a személyiség karakteres vonásainak bevésődése, vagy ha tetszik, az ember műfaji letisztulása. A megszületett ember *van* – de csak viszonylataiban *létezik*. A létezés természetét pedig a releváció határozza meg, a releváns önmagához és a releváns másokhoz való emberi viszony. Ahhoz viszont, hogy a múlt identifikációs mintáinak nyomása alól felszabaduljunk, felejtenünk is kell, legalábbis annyit, ahogy az idővel bennünk feltorlódott emlékek sokaságából a cselekvést nem bénító, azt inkább támogató tudáshorizonthoz mérhessük a tettekre és a változásra szomjazó személyiségünket.

A kibontakozást támogató pedagógiai kapcsolat igazi mérföldköve alighanem mégis az, ha a szabadság felé törekvő, önazonosan cselekvő személyiség fejlesztése során egy szerfölött türelmes képességre, a várakozás szorgalmára is rá tudjuk hangolni növendékeinket. Ebben a várakozásban érlelhetjük ki ugyanis a cselekvés idejét, amikor – Safranskit idézve – „esély nyílik az át-

³ Baricco, 2003, p. 88.

változásra: a saját én és a dolgok erősebb intenzitással találkoznak egymással, bizonyos értelemben úgy jelennek meg, mint létezők” (Safranski, 2017, p. 38).

Talán ezért is alakult úgy, hogy nevelés a bennünk élő jellem megítélését jobbra csak olyan ünnepi alkalmakra tartogatja, amikor eltekinthet annak alapos vizsgálatától. Így vagy úgy, de jellemünkben önmagunk gondjaira vagyunk bízva. Nem úgy a személyiség magatartásban, szorgalomban, tanulási teljesítményben (vagy mondhatnánk a társas élet viszonylatainak hasznosságában) kifejezhető ítéleteinél, ez esetben ugyanis személyiségünk nagyon is számít a gondozásra, a kölcsönös előnyökhöz vezető cselekvési potenciálok (Handy kifejezésével: aranymagok) gondozására.

„Az embernek ezt az aranymagot (...) kell kiművelni. Ez a művelés a kultusz. És a nevelés sem egyéb, mint a kultusz egy neme. (...) Egy ponton minden kultusz érthetlenné válik. Érthetlenné, vagyis az értelemmel nem követhetővé válik azon a ponton, ahol az emberi tevékenység hatása megjelenik: ha az ember az anyagi világban és anyagi feltételek között cselekszik ugyan, de tetteinek eredményei szellemiek és láthatatlanok. S az eredmény az anyagi világra visszahat. Ezt a pontot az ember nem látja. Rejtve van előtte. A művelés misztérium – írja Hamvas Béla a *Sciencia sacra* első kötetében. (Hamvas, 1995, p. 160–161.) Maradjunk most ennyiben. A nevelésnek is jár egy morzsányi titok.

Az ember mint az intézményes pedagógia gondja

„A híres delphoi felirat – ’Ismerd meg önmagadat!’, mely már akkor is lehetetlenre szólított fel – a modern időkben egyenesen abszurd. Azokban az időkben már a születés pillanatában ki voltak jelölve az ember számára azok a funkciók, melyeket egész életében gyakorolni fog, illetve azok az erények, melyeket egész életében gyakorolnia kell. Ebben a világban a lehetséges döntési és ítélkezési helyzetek korlátozottak voltak. (...) A mi modern időkben az erények és bűnök nem maguktól értetődők. (Miért bűn a büszkeség? Miért erény az alázat vagy akár az engedelmesség?) Nem előre láthatóak azok a helyzetek sem, melyekben az embernek cselekednie kell. Így fogalmunk sem lehet sok mindenről, ami ’bennünk rejlik’. Állandóan meglephetjük önmagunkat. Ez vagyok én? Erre vagyok lépes? Sosem gondoltam volna!” Az identitás dinamikájáról cseppet sem hűvösen beszélő Heller Ágnes (Heller, 2013, p. 14.) a személyiség identitásához és identitástudatához vezető végtelen múltú elődök kitaposott útját a modern kor egymást keresztező ösvényeivel ellenpontozza.

A szerző a belső, szubjektív és a külső, objektív identitás közötti különbséget a megszerkesztettség fókuszáig követi, és a személyes identitás emléknymait,

fragmentumait egy olyan álmhoz hasonlítja, amelyhez csakis az azt történet-
té álmodó férhet hozzá. A személyes történet identitásformáló narratíváját az
önértelmezés teleológiai perspektívája élethosszig alakítja és formálja, mond-
hatnánk úgy is, amíg az élőt a halál el nem választja a folyvást újraírt történe-
tétől. Tekintettel arra, hogy az emléknymokhoz csakis a személyes emlékező
férhet hozzá, az azokból összerakható és prezentálható identitásalakzatok is
a szubjektum aktuális állapotához, körülményeihez kapcsolódnak. Ennélfogva
az így összeállt identitás(ok) igazsága vagy hamissága fölött az emlékező em-
lékei vagy még inkább ezen emlékek valódisága törhet csak pálcát.

Ezzel szemben a külső identitás zaklatottabb karakterű, mivel a rólunk szóló
interpretációk, pletykák, vélemények és elvárások széljárta tájain hol ilyen, hol
olyan alakban tűnünk fel önmagunknak. A külső identitás narratívái nem vet-
nek hosszú árnyékot, még akkor sem, ha a fölöttébb változékony tükörképekből
végül mégiscsak kialakul egy alapvetőnek tekinthető külső identitás. Alakzatát
folytonosan csiszolják a sosem szűnő információs hullámok, melyek a kollek-
tív emlékezetben makacsul kitartó (tév)képzeteket fölöttébb ritkán mossák le
az alakzat homlokzatáról. Így születnek újra és újra emberi alakot öltve azok a
legendák és a mítoszok, melyekben olykor a sosemvolt Dugovics Titusz rántja
mélybe az ellent a vár fokáról, olykor pedig ott sem volt aggok regélnek meg
nem tett tetteikről.

Az identitás színe és fonákja, akár egy érme két oldala, jobbára csak együtt
értelmezhető, még akkor is, ha a valódiság és az érték között olykor vajmi
kevés kapcsolatot találunk. Nem az a kérdés tehát, hogy a külső, avagy a bel-
ső identitás tűnik-e hitelesebbnek, hiszen mindkettővel meggyűlik a bajunk,
amikor a reprezentációs és prezentációs változékonyság, a személyes, kollektív
és történelmi beágyazottság⁴ szertelen dinamikája akadályozza a tisztánlátást.
Igazán problematikusá akkor válik a helyzet, amikor a személyből vagy kultú-
rából kiáradó csend homályában kell tapogatóznunk. E súlyos pillanatokban – s
most újra a szerzőt idézem – „nemcsak akkor van zavarban a másik karakterét
olvasó ember, mikor más kultúrákhoz tartozókkal szembesül, hanem akkor is,
mikor olyan emberről kell képet alkotnia vagy véleményt formálnia, aki sem-
miféle információt nem ad önmagáról. Kulccsal zárja el emlékeit, nem beszél
el, nem mond el magáról semmit, s Énje kulcsát olyan helyre hajítja, ahol végül
maga sem tud rálelni” (Heller, 2013, p. 18).

⁴ A kollektív identitás alakulására a társadalmi interakciós folyamatokba beáradó egyéni
identitásképző alakzatok, történések, intézmények és értékek hatnak. Mindezek a múlt-
beli tapasztalatokkal kiegészülve alkotják egy közösség történetileg kialakult kollektív
identitását. (Ahoon, 2001, p. 91.)

Az intézményes nevelés pedagógiai környezetében sem hagyatkozhatunk a mesebeli varázsvessző erejére, amikor az adott gyermek személyiségfejlődésére kedvező nevelési hatások között válogatunk. A nevelési szándék ízlésbeli határai talán azért is olyan rugalmasak, mivel e kétféle identitás viszonya is változékony. E viszony színskálájáról karakteres képet nyújt Friedrich W. Kron, aki a nevelés funkcionális-intencionális modellje, a pedagógiai kapcsolat modellje mellett a nevelést mint viselkedésbeli változást és mint szimbolikus interakciót értelmezi. (Kron, 2000.)

A szerző a pedagógiai kapcsolat modelljében ötféle viszonyt különböztet meg, melynek keretében a *pedagógiai viszony* „egy felnőtt, művelt és egy fiatalabb ember rendkívül intenzív, személyes, szellemi-lelki viszonyát jelenti”; a *nevelési viszonyban* nevelt és nevelő „szerepeik védelmétől megfosztva, elsősorban emberi mivoltuk szintjén viszonyulnak egymáshoz, (...) nem egymással szemben állnak, hanem egzisztenciájuk teljességének szintjén találkoznak egymással”. A *generációs viszonyban* „az egyéni viszonyokban realizálódó individuális normák és értékkepciók társadalmi szinten már generalizált normákként és értékeként funkcionálnak”; a *művelődési közösség* keretezte viszony dinamikáját pedig az a feltételezés mozgatja, hogy a kultúrjavak önmagukban is megszólító erővel bírnak, ám a „nevelt részéről ehhez természetesen nyitottságra, illetve művelődési szándéokra van szükség, vagy vele kapcsolatban a művelhetőség bizonyos fokának feltételezésére”. Végezetül a *dialogikus viszonyban* a nevelő azon képessége erősödik fel, „amellyel a gyermek nézőpontját is magáévá teszi, mintegy elsajátítva a gyermek ’még nem’ állapotát”. (Kron, 2000, p. 281.)

Martin Buber 1923-ban vetette papírra azóta már klasszikussá vált esszéjét, melynek címe – Én és Te – hűen fejezi ki a szerző találkozásokként azonosítható életfilozófiáját. Az Én és Te találkozásában a teljes lényében megnyíló személyiség előtt leomlanak a kölcsönösség érzései előtt tornyosuló, intézményesült *Az* falai. Buber a kinti, objektív intézmények és a benti, szubjektív érzések találkozásának pillanatát minden költőiség dacára fölöttébb reálisan ítéli meg, amikor az intézményt az iskolával azonosítja. A találkozáshoz vezető dialógus Én-Te viszonya – a nevelt „még nem” állapotából kiindulva – sosem lehet szimmetrikus, nem járhatja át az éteri kölcsönösség totalitása. A csak nevelőre szorító „átölelés” gesztusában felsejlő szándék lényege az, hogy „a tanítvány lényében rejlő legjobb lehetőségeket megvalósulásukban segítse”, s ehhez a tanárnak tanítványát „nem úgy kell ismernie, mint tulajdonságok, törekvések és gátlások pusztá összegét, egészként kell fölfognia és elfogadnia, és ebben az egész-mivoltában kell igent mondania reá.” (Buber, 1994, p. 157–158.)

Csakhogy amit a pátosz ír az égre, azt a prozódia rendre le is radiózza onnan. Legalábbis ami az intézményesült *Az világok falait* illeti, az elmúlt évszázadban egyféle fordított sorsú Déva várként e falakat estére ha le is bontotta a találkozások ereje, azok virradatra újra teljes pompájukban magasodtak a majdnem kölcsönös viszonyok fölé. Charles Handy, a társadalom- és szervezethez vezető filozófia bölcse kutatója majd száz évre a buberi kiáltványtól már nem fecsérli szellemi erejét intézményi „falbontásokra”. Elfogadja, hogy bár az iskolákat „úgy tervezték, hogy a tanároknak és a rendszernek feleljenek meg, nem pedig a diákoknak”, azonban nincs kétsége, hogy ennek dacára is lehetséges a gyerekeket egyedülálló személyiségként kezelni, a bennünk rejlő képességek, kompetenciák magjaira rálelni. „Az aranymagok nem tűnnek el – csupán rejtve maradnak, és várják, hogy felfedezzék őket.” (Handy, 2016, p. 155.) A Handy-féle aranymagok gondozása – azaz a minden gyermekben benne lévő lehetőségek, tehetségek kibontakoztatása – azonban szomorú véget érhet, ha identitásában félreértett, következképp félre is nevelt gyerekek kerülnek ki a mégoly gondos nevelői kezek alól. Arra pedig, hogy az elvétett értelmezésből következő kinkeserves küzdelmekben hogyan keveredünk el a szabadságtól az önkényig, a különbségek örömetől a konformizmus feltétlen akaratahoz, a pedagógia népi gyakorlatában is csordultig találunk példákat. Hogy útját állhassuk e baljós látú (nem éppen arany) mag szárba szökkenésének, Handy szerint elsősorban a másokban rejlő lehetőségek, önazonosság-potenciálok helyes értelmezésére célszerű törekednünk. „A lehetőség minden gyermekben benne van. Csak meg kellene tanulnunk azzal a harmadik szemmel nézni őket, hogy a különbségeket támpontnak, és nem feltétlenül kijavítandó hibáknak lássuk.” (Handy, 2016, p. 156.) Ha kellő nagyvonalúsággal fogadjuk el a sejtelmekkel teli harmadik szem létezését, úgy nem lesz nehéz a korábban már körüljárt külső és belső identitás harmadik nézőpontjának tekintenünk a szerző különbözőségekre vonatkozó utalását. Víziója a másokban rejlő lehetőségek megértésére, a szabadság az önazonosság és a cselekvés tereinek növelésére képes iskolát láttat, ahol – és most a szerző idézem – „a tanulás nem más, mint alapos mérlegelés eredményeként megértett élmény. (...) Nincs buta ember, csak éppen hiányzik belőle az érdeklődés vagy a kíváncsiság.” (Handy, 2016, p. 164.) Ebben a megközelítésben a tanulás élményének megértését egy olyan origónak tekinthetjük, mely mind a tanári, mind a tanulói értelemadásnak egyszerre kiinduló- és vissza-visszatérő pontja is egyben.

Úgy tűnik, hogy a dialógus „még nem” viszonyának érzelmetelített világát hiába ostromolja a történelmi idő csökönyös intézményi rutinja, mivel a nevelői gondolkodásban mélyen gyökerező, a személyiség egészét megmozgatni kívánó élménypedagógia története nem fejeződött be, tetejében pedig az

intézményes oktatás kultúrájába is beivódott. Ebben a felismerésben osztozik Jerome Bruner is, aki a kulturális pszichológia perspektívájából vizsgálja meg a tanulási élmény személyiségfejlesztő esélyeit. Az identitást erősítő narratívák jelentőségét hangsúlyozva amellet érvel, hogy mások elméjének olvasásával, a valóság narratív megalkotásával is segíthetjük a cselekvőképes tudás, a procedurális reprezentációk begyakorlását. Találóan írja, hogy „megtanulni, megtudni valamit kaland, melynek során az összegyűjtött hatalmas mennyiségű dolgot a lehető legegyszerűbb és legelegánsabb módon tekintjük át. Nagyon sok úton lehet eljutni ideig, és senki tanuló nem ér ide egész addig, míg a saját terminusaiban végig nem gondolja a témát.”⁵ (Bruner, 2004, p. 109.)

Az egész lényünket átjáró értelmezett élmény viszont nem csupán a kaland játékos derűjével fényesítheti meg a konvenciókba belekopott életünket, hanem az önmagán túlmutató áldozathozatallal is. Viktor E. Frankl alighanem orvosi és pszichológusi tapasztalatainak sűrű elegyéből kísérelte meg leszűrni a szenvedő ember értékteremtő, értelemképző természetének essenciáját. De még mielőtt a szenvedést afféle vasrostélyon pirított középkori szentség tablójaként azonosítanánk, forduljunk inkább a szerző spirituális nézőpontjának irányába. Frankl szerint ugyanis a szenvedés értelmét kereső ember a helyállás, a fejlődés és a szabadság próbájának azzal veti alá magát, hogy egzisztenciális teljességében vállalja el a sorsban lakó döntéseit, és az ezzel járó mássá válást, Heidegger kifejezésével élve: az önmegelőzést.⁶ „Amennyiben a személy, aki *az* ember, úgy szegül szembe a jellemmel, amit *birtokol*, hogy állást foglal vele szemben, ezáltal minduntalan átformálja azt, és önmagát is, s így lesz személyiséggé. Mi mást jelentene mindez, mint azt, hogy újból és újból nemcsak a szerint cselekszem, ami vagyok, hanem azzá is leszek, ahogyan cselekszem.”⁷ (Frankl, 2012, p. 98.) A személyiség viszont csak a közösségben, és nem a tömegben értékes, ezért valódi helyét nem a társadalomban, hanem a Mi-re alapuló közösségben találjuk meg. „A közösség a Mi-re alapul, a Mi által jön létre, tehát mindig

⁵ A gondolat folytatása a következő: „Annyit tehetünk a tanulóért, miközben az saját nézeteinek megfogalmazásán dolgozik, hogy segítjük és bátorítjuk szellemi utazása közben. Néha 'tananyagnak' hívjuk a tanuló segítésére és bátorítására szolgáló eszközt, noha már tudjuk, hogy olyan, hogy 'tananyag' nem is létezik. Mivel a tananyag valójában elősegített beszélgetés a témáról, ami sosem lehet teljesen definiált, bár bizonyos határokat meghúzhatunk közben.” (Bruner, 2004, p. 109.)

⁶ „A *faktikus Énnel szemben az Önmaga fakultatív. Az Önmaga az Én lehetőségeinek összességét képviseli.*” (Frankl, 2012, p. 23.)

⁷ „Minden döntés döntés önmagunkról, s valahányszor önmagunkról döntünk, az mindig önalakítás is. Míg én a sorsot alakítom, a személy, aki én vagyok, alakítja a jellemet, amit birtokolok – így 'alakul' az a személyiség, amivé válni fogok.” (Frankl, 2012, p. 98.)

egy Én-Te közötti kapcsolat révén – ezzel szemben a társadalom az 'Akárki' kategóriáján alapszik, illetve az által konstituálódik." (Frankl, 2012, p. 74.) Az önazonosságát szabadon meghozott döntéseivel kereső, azt cselekvően alakító ember ebben a megvilágításban nem más, mint a valakiért/valamiért hozott áldozat cselekvő aktusában felsejlő önmeghaladás. Ezen a gondolati úton jár a filozófus Robert C. Solomon is, aki a szépségszissel telítődött pluralista világunkban keresi a spirituális önmeghaladás nyomait. (Solomon, 2002.) A szerző azzal ajánlja figyelmünkbe az érzelm, az intellektus, az értelem, a tudomány és a józan ész elegyéből szintetizált spiritualitást, mint átgondolt életszeretetet, hogy a bevonódás vállalására és az érzelmi elköteleződésre biztasson mindazokkal, akik velünk együtt az élet értelmét keresik. Az így felfogott spiritualitásban a lélek nem csupán a szenvedésben, hanem a kozmikus játékban és humorban is találkozhat a szellemmel, amint ezt a dionüszoszi ember víziója kapcsán Nietzsche is hangoztatta. (Solomon, 2002, p. 140.)

Az Én-Te/Az problematika önmegismerésre és önértékelésre is kisugárzó hatásait – az én kettős kötődéséből kiindulva – a szociálpszichológia egyrészt a társas⁸, másrészt a társadalmi⁹ összehasonlítás elméleteivel és kutatási eredményeivel ragadja meg. A szociálpszichológia szelfelméletei különbséget tesznek a társak aktív és passzív énalakító, önértékelést és önértékérzést befolyásoló hatásmechanizmusai között. „Az előbbi gondolatsort fejti ki Mead, Goffman és a szimbolikus interakcionista, az utóbbi gondolatsort bontotta ki Festinger, McGuire s a kognitív szociálpszichológia tradicionális vonulata.” (Hunyady, 2016, p. 57.)

Mindezek alapján úgy fest, hogy a pedagógiai praxisban jobbra csak a tanulóra vonatkoztatott „még-nem” állapotot –, akár a *homo patiens*, akár a *homo ludens* alakjában tűnik is fel – a pedagógiai kapcsolatban osztozók egészére is ki kell terjesztenünk.

A kapcsolatokat formáló identitásunk és az identitásunk által formálódó kapcsolatok pedagógiai dinamikáját Kron a cselekvő ember olyasféle szociá-

⁸ „A társas összehasonlítás az önismeret és megalapozott önértékérzés kialakításának mechanizmusa, amelynek helye van a nevelőintézmények életében is, és ezt nálunk is okkal-joggal biztosítani kell: vállalni az ezzel járó érzelmi hullámverést, természetesen kiegyensúlyozva az esélyeket, hogy az eredmény a fiatalok énképének realiztikus erősödése és ne felzaklató frusztráció legyen.” (Hunyady, 2016, p. 59.)

⁹ „A társadalmi azonosságtudatot [a nevelőnek] saját hatókörében segítenie kell, semmiképpen ne becsülje le és destruálja, ám óvnia kell az olyan torzulástól is, amely a saját csoport felfogását megfosztja komplexitásától, egyoldalúan idealizál, a csoporttag énképét mintegy kisajátítja és involváltságát hovatovább fanatizmussá fokozza fel.” (Hunyady, 2016, p. 59.)

lis megnyilvánulásaként értelmezi, melynek segítségével egyrészt megértjük, másrészt ki is fejezzük megértett önmagunkat. Ahhoz, hogy a megértés és kifejezés ingáját mozgásban tartsuk, a szerző szerint a következő három feltételnek kell teljesülnie. Egyrészt fel kell tételeznünk a szubjektum szocializáltságának bizonyos fokát, azaz a normák, elvárások, értékek és szerepek (sosem korlátlan) értő ismeretét. Másrészt figyelembe kell vennünk, hogy a társas térbe született, a családban elsődlegesen szocializálódó gyermek számára a szülők jelentik azokat a szignifikáns másokat, akik révén először próbálkozhatnak az identitás megfejtésével. Végül azzal a kulturális környezettel is számolnunk kell, melyben intencionális erővel hat az egyéniséggé válás normája. E trianguláris tér mindig izzó erőterében sosem könnyű feltalálni magunkat, de aki barátja a pedagógiai kihívásoknak, az identitás kibontakoztatásában bőven találhat alkalmat a közösségi kohéziót mindig kikezdeni akaró entrópia¹⁰ megfékezésére. Mivel „az emberi élet és a társadalmi cselekvés nem csupán valami rendkívül bonyolult, hanem egyben egy nagyon dinamikus és gyakran drámai eseménynek is tekinthető” (Kron, 2000, p. 323.), ennél fogva egyszerre személyes és intézményes pedagógiai feladatunk (küldetésünk és érdekünk) is a zabolátlan interakciók csillapított kiegyenlítése. Az egyéni értelmezésre, ugyanakkor a közös cselekvésre is képes „én-identitás” (Kron, 2000, p. 325.) erősítése során persze nem egyirányú utcában járunk, s hol a lázadás, hol az elfogadás irányába kell az identitás ingáját lendítenünk.¹¹

Hamisan idillikus képet festenénk az identitás változásáról, ha csak egyféle teleologikus mechanizmusként láttatnánk az önmagát kereső és megtaláló ember pedagógiai viszonyának természetét. A fejlődésben és hanyatlásban mért élet horizontján a múlt és jövő közé zárt jelen idejét a faktikus Én életeseményei foglalják le, melyek értelmezésére, az ebből következő döntési szabadságfokok felismerésére, és végül az önazonos cselekvések megvalósítására hol az emlékezet múltja, hol pedig a képzelet jövője mutatkozik alkalmasabbnak. Nincs ez másképp az iskolai életben sem, ahol a mindennapok shakespeare-i drámáinak forgataga, vagy éppen az ólomízű unalom órái végképp nem azok az idők, amikor a múlttól való elmélkedés és a jövőről szóló álmodozás pazar per-

¹⁰ Az entrópia pedagógiai tapasztalatáért nem különösebben kell messzire mennünk. Safranski ironikus mondatai ezúttal is fölöttébb találóak: „Aki rendetlen gyerekszobákon verekszi keresztül magát, az rögtön a termodinamika második főtételének követőjévé válik. (...) Nem valami fényes kilátások.” (Safranski, 2017, p. 135.)

¹¹ „Persze azt, aki ennek során túlságosan individuális elképzelésekkel rendelkezik, és azokat mereven keresztül is akarja vinni, nem törődve a helyzetet átfogó közös interpretációkkal, inkább gátolni fogja, hogy ez az átfogó elképzelés kialakuljon.” (Kron, 2000, p. 325.)

cei várnák önmaguk felfedezőit. „Az idő abban a mértékben válik feltűnővé – írja Safranski –, ahogyan az események vékonyodnak. Olyan, mintha előjönne rejtekéből, hiszen megszokott észlelésünk elől elrejtőzik az események mögé, és soha nem éljük meg az időt direkt és feltűnő módon. Egy hasadás tehát a függönyön, és mögötte ott tátong az idő.” (Safranski, 2017, p. 20.) Alighanem kevés ahhoz fogható intézményt ismerünk, ahol az események függőnye oly rútol hasadozna a pengeéles idő (mindig sürgető) tudatosulásától, mint az időre különösen is érzékeny iskolát. Ha valahol, hát itt valóban igazolódik a szerző gondként azonosított ideje, és „így elkerülhetetlen, hogy számunkra a jövő valamely teljes horizontja jelenjen meg, melyre szorongva és aggódva vonatkoztatjuk magunkat” (Safranski, 2017, p. 13).

A tanuló szemhatárán felremlő végtelen horizontú tananyag, a kulturális kánonok múltjából kiáramló ismeretek, a tantervi követelmények elvárt élményként való befogadása, a propozicionális tudás procedurálisba való átváltásának pokoli talánya, és az ehhez rendelt, órarendekbe gyömöszölt társadalmi/intézményi idő személyes beosztása – mi tagadás – bőven ad okot az aggodalomra. A gond az, hogy miképpen viszonyuljunk ahhoz a *múlthoz*, ami az intézményes teret és időt lezárja a szubjektív és mélyen személyes *jövő* elől. A múlt által kiváltott gond – a szerzőt idézve – nem más, mint az „önmagunkhoz való viszonyulás. Nem tudhatjuk, hogy vajon azok maradunk-e, akire számítottunk, avagy – ha odáig fajul a dolog – teljesen elmegy az eszünk” (Safranski, 2017, p. 64). „A jövendő és az elmúlt én elillan, egészen addig a pontig, amíg idegenek és megragadhatatlanok leszünk magunk számára. (...) A gond ideje az a nyílt idő, melyet megjósolhatatlan módon élünk meg.” (Safranski, 2017, p. 67.) Az idő gondja tehát egyben az identitás gondja is, s mivel az intézményes nevelés szintűgy az identitás alapjaira építkezik, a gondhoz való viszonyban is osztozni kényszerül. Így tűnik fel a pedagógiai kapcsolatban a *gondozás*¹², mint a gondhoz való intencionális viszonyulás kettős természete, mert amíg e viszonyban a szubjektív, nyílt idő a jövővel riogat, addig az intézményesített, zárt idő feltartott ujja a múltra mutogat.

A nevelés metaforái között rendre feltűnő gondozás és kivezetés (Kron, 2000, p. 251.) kettős asszociációs mezőjében egyrészt a gyermek mint gondozásra szoruló növény konkrétabb, másrészt mint a növendék kényszerektől, tudatlanságtól való felszabadításának elvontabb értelmezése¹³ körvonalazódik.

¹² Kron a következő hat klasszikus nevelési metaforát tárgyalja: a nevelés mint gondozás és kivezetés; a nevelés mint vezetés; a nevelés mint kormányzás és belső fegyvelmen alapuló vezetés; a nevelés mint az önfejlődés támogatása; a nevelés mint az alkalmazkodás kialakítása; a nevelés mint segítségnyújtás az élethez. (Kron, 2000, p. 251–263.)

¹³ Ez utóbbi asszociációhoz kapcsolódik Platón barlanghasonlata.

Válasszuk bármelyiket is, a valaminek született növényben és a valakinek született emberben lakó identitásrag képzete mindenképpen uralja az értelmezést, melyből a szabadság, az önazonosság és a cselekvés fogalmainak pedagógiai tartalmi is átszíneződnek.

De ettől még nem múlik el a szorongás. Mert bár az időbe is átszivárgó „még-nem” állapot bizonytalansága közös, horizontja már a legkevésbé sem azonos. A tudatlanságot a feltorló múlt kontroll alatt őrzött tapasztalatainak szimbolikus közvetítésével orvosolni kívánó gondozás idejét az unalom szabja szűkösre, míg az önmagunkban lakó gond éppen a totális múlt iránti érdektelenség unalmából következtet a saját jövőbe illeszthető, hasznosítható fragmentumokra. Így a jelen horizontján összezsapó hullámok az unalomban fuldokló idő szörnyű közönyével érkeznek, melyből már bajosan szűrhető ki a bénító unalom csalódást keltő kezdete, az érdektelenség tárgyi vagy alanyi fókusza. Amivel telítődött, az a mélyben gomolygó viszonytalanság, akár az aznapi tárgyiasult, monoton feladattal, annak kijelölőjével, vagy a mindebbe erőtllenül beletörődő önmagunkkal. Ezzel szemben, a másik oldalon a jól tervezett és gondosan kiadagolt élményzuhatagban ideig-óráig, vagy még inkább: a telítődésig számos meglepetés örvénylik, s tereli el az unatkozó figyelmét a múlt és a jövő éppnemlétéről. De ha a szórakoztatás már nem segít, a kényszerű érdek még mindig bevethető. Az érdek felkorbácsolói nem az eltűnt idő nyomában járnak, sokkal inkább a sarkunkat tapossák sietős anyagaikkal, és hathatósan riogatnak a szüntelenül elfolyó, visszafordíthatatlan tanulási idő bosszújával. Történjen bárhogy is, az intézményes idő uralmával kell farkasszemet néznie mindazoknak, akik még ragaszkodnak saját életidejük szuverenitásához, a tényhez, hogy bár a megismerés gyorsítható, az idő lelki átélése fölött viszont már nincs hatalma semmiféle időrezsimmek.

„Életünket időóceánban úszva töltjük, dobálnak, terelgetnek bennünket a környező áramlatok, célok felé és veszélyek elől úszunk, arccal lefelé. Olykor-máskor kidugjuk a fejünket jelenorientált tudattalanul érzékelt világunkból, hogy megnézzük, hová jutottunk és hová tartunk. Olykor megvilágosodunk a tudatosság rövid felvillanásaiban, szemügyre vesszük a múltat és az eltervezett jövőt. Aztán ismét alámerítjük a fejünket, és ész nélkül úszunk a legközelebbi mentőcsónak vagy szárazföld felé.” (Zimbardo–Boyd, 2012, p. 301.) Az időbe zárt élet e megrázó képsorával a szerzőpáros hatásosan tereli át figyelmünket az idő paradoxonának hol fényes, hol árnyékos féltekéire. Könyvük alcímében is hangsúlyozott kiáltványuk („Hasznosítsuk újra a tegnapot, élvezzük a mát, és legyünk úrrá a holnapon!”) a döntésképes, cselekvő ember időperspektíva-profiljára fókuszál. A múlt-jelen-jövő/transzcendentális jövő hármában/négyesében formálódó döntéseinket – állítják a szerzők – erősen befolyásolja

a bennünket uraló időperspektívák mintázata, de ha bármelyiknek is túlságos jelentőséget tulajdonítunk, azzal éppen a bennük rejlő előnyöket veszítjük el. Mivel az időhöz való viszonyunk megváltoztatható, a szerzők kidolgoztak egy olyan ideális arányt, melynek nyomán „az eszményi időperspektíva-profilban egy hangsúlyos múltpozitív, egy mérsékelt jelenhedonista és jövőorientált, valamint egy gyenge múltnegatív és jelenfatalista időperspektíva alkotnak egyensúlyt.” (Zimbardo–Boyd, 2012, p. 19.) A magabiztos jövőorientáltságot ajánló szerzők, hol is másutt, mint az iskolában látják meg azt az ígéretes intézményt, ami a jelenorientált gyerekekből ideális esetben jövőigenlő, céltudatos, munkaképes felnőtteket nevelhet. „Az iskoláztatás jövőorientáltabbá teszi a diákokat. Az iskolák az élvezetek későbbre halasztására, a célok kitűzésére, a költség-haszon elemzésre és az elvont gondolkodásra tanítanak. A cinikusok mondhatnák, hogy a siker programja a sorok között tekintélytiszteletre tanít: maradj a fenekeden, ismerd a helyed az intelligencia-rangsorban, tanul meg elviselni az unalmas előadásokat, és mindezt annak érdekében, hogy idővel unalmas állásokhoz juthass! Ezzel együtt azonban az iskoláztatás az az alapképzés, ahol a jelenorientált jelöltek megtanulják a jövőorientálttá válást.”¹⁴ (Zimbardo–Boyd, 2012, p. 193.) Érdemes megjegyezni, hogy a kötött idő és a szabadidő – mint a tanulók két kultúrája – között abban az esetben élesedik ki az előbbieken exponált ellentét, ha a tanuló külsőidegen meghatározottságban, nem pedig önmeghatározó személyiségként vesz részt az intézményes nevelésben és oktatásban. (Zrinszky, 2000, p. 201–204.)

Annyi bizonyosnak látszik, hogy nevelési folyamat időbelisége nem csupán keretezi, de egyben rajzolja is a pedagógiai kapcsolat nevelőjének és neveltjének sosem befejezett alakját. S mint a festmények egymásra rétegzett vázlatai, úgy tűnek elő az identitás folyton változó alakzatai is, melyeken az értelmezés ecsetje hol a szabadság, hol az önazonosság, hol pedig a cselekvés tónusait hangsúlyozza – olykor szelíd derűvel, olykor viszont lázadó haraggal. Sloterdijk, a harag furfangos megszelídítője jól ismeri a nevelési folyamat e kettős dinamikáját: „A letelepült emberek (...) számára a tétovázó erények szabnak irányt: aki az erények padját koptatja, általában nem tudhatja, hogy mi is lesz a következő feladata. Ezért különböző oldalakról érkező tanácsokat kell megszívlelnie, s döntéseit abból a mormolásból kihallania, melyben egyetlen hang sem testesíti meg a vezérszólamot. A hétköznapi ember számára elérhetetlen a

¹⁴ Valójában nem ilyen rózsás a helyzet, ha a tanulói érdeklődés hiányát rendre a személyes idő megvonásával büntető iskolára téved a tekintetünk. Az itt alkalmazott univerzális gyógmód, a tanulási idő ilyen-olyan módon való meghosszabbítása ugyanis oly konokul áll ellen minden egyéb pedagógiai beavatkozásnak, mint füvesasszony a fogtömésnek.

pillanat evidenciája; legfeljebb csak a megszokás mankói segíthetnek rajta. A megszokás csupán a bizonyosság talaj menti pótlékaival szolgálhat. Meglehet, hogy ezek szilárdak, de nem biztosítják számára a meggyőződés élő jelenvalóságát. Akit viszont áthat a harag, annak számára véget ér a sápadt idő. A köd felszáll, a körvonalak megkeményednek – immár határozott vonalak vezetnek a tárgyhoz. Az izzó támadás tudja, hova akar eljutni” (Sloterdijk, 2015, p. 23–24).

Nem mindegy azonban, hogy a pillanat fegyverét kinek a kezében látjuk viszont, mert óvjanak az ég minden istenei azoktól, akik csak az irányt, de a határt már nem ismerik.

Az átváltozás mitológiája

Pygmalion királyi erejét, ahogy azt Ovidiustól megtanulhattuk, nem annyira a pajzsokra vert ércek harci zajából kihalló hőstettei, sokkal inkább vésőjének és kalapácsának szapora koppanásai visszhangozzák a sosemvolt idők emlékeit őrző oszloperdők csarnokaiban. A király kezeit irányító lelki akarat mesés végeredménye egy tökéletesre faragott belső látomásban öltött emberi alakot, amit már képtelenség volt meg nem szeretnie. És Pygmalion engedelmessé, csakhamar belehabarodott a végzetébe. De mert az élet tanúk nélkül mit sem ér, kellett még a meséhez Aphrodité istennő is, aki a múlandóság ajtaját szélesre tárva engedett utat a testbe vágyó élet szikrájának.

Ha nincs ez a kegyes isteni pára, talán máig csodálhatnánk az időtlenség dermedt csöndjében rekedt álmodót, dicsérve a hajdanvolt művész páratlan ízlését, ügyelve arra, hogy el ne mulasszuk a képzeletnek azt a pillanatát, amikor az alak egyszerre felénk fordul és lelép a talapzatáról. De nem, ez a történet másutt ért véget. A „majd én embert faragok belőled” örök szándéka ez egyszer átlépte az idő küszöbét, s mert a mű végére pontot tett az emberi ízlés, így az isteni csoda sem váratott magára, sietve rajzolta bele a ma mosolyát a holnap porába és hamujába.

E példázatnak sem utolsó mitologikus üzenetből nem nehéz kihallani azt a derűvel fátyolozott pedagógiai harciasságot, ami arra int, hogy befejezettség igénye nem árulhat egy gyékényen a belenyugvás igénytelenségével. S mert az ízlést az különbözteti meg az ízléstelenségtől, hogy az utóbbinak nincs határa, a bennünket körülvevő emberi jelenlétnek is igyekeznünk kell, ízlésünk határain belül, irányt és határt szabni. Amíg az irányt az ízlés derűje, addig a határt az ízléstelen jelenségekkel szembeni harciasságunk jelöli ki. Az emberformálás művészete nem más, mint e két végpont között felizzó, odaadó, de mégis kérelhetetlen feszültség.

Az intézményes nevelés mint az ember problémája

„A Történelem rivaldafényben úszó színpadát Világtörténelmi Aktualitásnak hívják. (...) Az aktualitás akkor magasztos, ha az ember a színpad előterében szenved, a háttérben sortüzek ropognak, s az egész fölött a halál arkangyala lebeg” (Kundera, 2016, p. 55). A lassúság reményét éltető Kundera iróniája nagyon is indokolt, hiszen ki ne szeretne a történelem kiválasztott alakjává nemesedni, patinás hírnévvel bevonulni a hősök panteonjába. A hőssé válást sosem lehet elég korán elkezdni, ahogy azt sem, hogy bár mindenki lehet hősi jellem, de a személyiség egyediséggé nemesítése (ugyanaz másképpen) már okoz némi fejtörést az intézményes nevelés szereplőinek. S mert bár nincs az az elemista, akibe ne kalapálták volna bele Seneca feje tetejére állított intelmét – nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk¹⁵ – csak sok keserves órával a háta mögött kezdi gyanítani, hogy az iskolai élet enkulturációs mintáiba ágyazott szocializációs túlsúlyával szemben önnön identitásáért végső soron neki kell megküzdenie. Mivel az intézményi nevelés sietős szocializációjával szemben¹⁶ a személyes hőssé válás várakozó-próbálkozó ritmusát sem elvéteni, sem szaporítani nem lehet, így az intézményi hatékonyság gyorsasága a személyesség érlelődésének lassúságával néz farkasszemet.

E kegyetlen dinamikába nem könnyű belerázódni, még akkor sem, ha elfogadjuk, hogy az iskola intézménye is a társadalmi cselekvés állandósult, szabályokkal kontrollált, közös célokkal, értékekkel átítatott, stabil, értékes és visszatérő enkulturális viselkedésminták alapján együttműködő szervezete. Az intézményes nevelés természetéhez hozzászokó növendékek vigasza az lehet, hogy bár az iskolának tanulnak, eközben mégis az (intézményes) életet gyakorolják. Az iskola tehát valóban gyakorlóterep, mégpedig „abban az értelemben, hogy jelentősen csökkenti a társadalmi interakció tranzakciós költségeit, és lehetővé teszi a hatékony kollektív cselekvést” (Fukuyama, 2012, p. 572). S mert e dinamika rendje mindig törékeny, az azt fenntartó intézmények túlhangsúlyozott normativitása is mélyen beivódott a szervezeti élet kultúrájába. A bizonytalan jövőtől való szorongást a stabilitást ígérő intézményi normák jobbra hatékonyan orvosolják, ám ezt a kezelést sem adják ingyen. Fukuyama szerint

¹⁵ Helyesen: „nem az életnek, hanem az iskolának tanulunk” (“Quemadmodum omnium rerum, sic litterarum quoque intemperantia laboramus: non vitae sed scholae discimus. Vale.”)

¹⁶ Az intézmények – Fukuyama megfogalmazásában – „olyan szabályok vagy ismételt viselkedésminták, amelyek túlélnek az őket egy adott időpontban működtető egyéneket” (Fukuyama, 2012, p. 587).

az ár, amit a bizonyosságért fizetünk, a rugalmatlanság,¹⁷ ugyanakkor viszont arra is felhívja a figyelmünket, hogy a kulturális értékeket rövidtávon csak az olyan szervezetek képesek megváltoztatni, mint az iskolák – amennyiben képesek engedni hagyományos autoritásukból. „A legjobb szervezetek – jegyzi meg – gyakran azok, amelyek változó külső környezeti feltételekre adott válaszaik során flexibilis módon képesek alkalmazkodni a központosítás különböző szintjein.” (Fukuyama, 2005, p. 102.)

A fontosság, a hőssé válás, vagy legalábbis a funkciótelítettség hajtóerői, ahogy az embereket, úgy intézményeiket is arra sarkallják, hogy korlátozzák saját autoritásukat, és alkalmazkodjanak változó környezetükhöz. Csakhogy mind az emberekben, mind intézményeikben másféle erők is laknak, melyek nemhogy a valóság megváltoztatására, de még a hatalmi státuszok hierarchiájában betöltött pozíciójuk megkérdőjelezésére sem mindig készítetik őket. Ahogy az uralkodó elit, úgy az elnyomottak sem tudnak egykönnyen elrugaszkodni attól a rögeszmés alapállástól, hogy minden változtatás csak rosszabb jövőt jelenthet, így csakis azt a valóságot kell és lehet megőrizni, amiben élnek/működnek. Talán ezért is szólít fel a kritikusan harcias Paulo Freire arra, hogy az elnyomás helyett inkább a humanizálás és a változás kerekedjen bennünk felül, ám ehhez a forradalmár habitusú hősök társaságát és tevékenységét is keressünk és ismernünk kell. (Freire, 1998, p. 114., 157.)

Kétségtelen, hogy még az intézményi és emberi diszpozíciók keretei között maradván sem könnyű az autonómiára törekvő találékonyság próbáját kiállni, így nemigen lepődhetünk meg azon sem, hogy miért terelődik a figyelem a szervezeti innovációra, az emberi kreativitásra. Nevezetesen arra, hogy az ismeretlen jövőben sem engedhetjük meg magunknak, hogy a sors játékszereivé váljunk, ehelyett azon kell igyekeznünk, hogy feltaláljuk magunkat. Stiglitz és Grenwald monumentális műve (A tanuló társadalom megteremtése) jól érzékelteti e vállalkozás horderejét. A közgazdász szerzőpáros több száz oldalon át érvel a „tanulás forradalma”, a társadalmi tanulás¹⁸, a növekedés, a fejlődés és a társadalmi haladás lehetősége mellett,¹⁹ mely érvelés logikája szerint a

¹⁷ „Az emberi intézmények ’ragadósak’; makacsul tartják magukat, és csak óriási erőfeszítés árán változtathatók meg.” (Fukuyama, 2012, p. 37.)

¹⁸ „Általánosabban fogalmazva létezhet ’társadalmi tanulás’, ami alatt a társadalom vélelmeiben bekövetkezett változásokat értjük, ami aztán a politikai rendszer közvetítésével különböző közösségi aktusokat hív elő.” (Stiglitz–Grenwald, 2016, p. 79.)

¹⁹ „Mindez rámutat arra, hogy a gazdaságpolitika egyik célja az kell legyen, hogy olyan gazdaságpolitikákat és struktúrákat hozzon létre, amelyek egyaránt ösztönzik a tanulást és a tanulás tovagyűrűzését; hiszen a tanuló társadalom megteremtése nagyobb valószínűséggel vezet az életszínvonal emelkedéséhez, mint az egyszeri kis gazdasági

modern gazdaság sikere az innovációtól és tanulástól függ, ebből következően pedig e folyamatok megértésére és gyorsítására kell törekednie a közpolitikáknak. Amennyiben megértjük a tanuló ember és a tanuló társadalom működését, akkor az új tudás új gondolatokat, új problémákat és új megoldásokat idéz elő, melynek nyomán a stagnáló országok növekedésbe lépnek át, és tanuló gazdasággá alakulnak át. A hangsúlyt az uralkodó vélekedések megértésére és átalakítására helyező szerzői érvelés nem veszi félvállról a rugalmatlanság tényezőjét, melynek forrását a személyes kapcsolatokban és a társadalmi interakciókban jelöli meg. „Részben azért hisszük el, amit hiszünk, mert akikkel beszélünk, hasonlóképpen vélekednek. Ez járhat valamekkora társadalmi me-revséggel; bárki számára nehéz lehet, hogy valaki megváltoztassa a közösség habitusát.” (Stiglitz–Grenwald, 2016, p. 85.) A szerzők éppen a rugalmatlanság ellen lázítanak, mikor azt állítják, hogy ha óvatosan is, de e vélekedésrendszerek változását kell célba vennünk ahhoz, hogy a remélt fejlődés útjára lép-jünk. Ehhez viszont olyan innovatív intézményi környezetre van szükségünk, ahol minden szervezet a saját arculatához, kultúrájához és a szervezeti tagok tanulási képességéhez szabja a vélekedések megváltoztatására irányuló tanulás architektúráit.

A szerzők kreativitásban, a világ örök megkérdőjelezésében megnyilvánuló tanulási képesség nevelésfilozófiai mélységeit gondosan elkerülő fejtegetéséből nem nehéz kihallani az intézményes nevelés közgazdaságot is telibe találó kritikáját; a rugalmatlanságot, a tekintélyelvűséget, a magolással és tesztlapok kitöltésével eltöltött irdatlanul hosszú évek (Stiglitz–Grenwald, 2016, p. 80–81.) hiábavalóságát: „mi nem gondoljuk azt, hogy csupán a gazdasági érdekek teremtik meg a változásokat. A változások gyakran az eszmékben, különösen az általános elfogadott vélekedésekben történő fejlődés eredményeként következ-nek be” (Stiglitz–Grenwald, 2016, p. 98). Arra a kérdésre pedig, hogy milyen intézményi környezet, milyen ösztönzők kedveznek leginkább az innováció és a kreativitás felvirágzásához, a szerzők csattanós válasza ez: „A tanulásból fakadó öröm önmagában jutalom” (Stiglitz–Grenwald, 2016, p. 100). A külső jutalmak (pénz, a társak elismerése) mellett a belső jutalmak (a kíváncsiság, az izgalom és a felfedezés öröme) az, ami kellőképpen motiválhat arra, hogy a tanulás ne nyűg, hanem megértett élmény legyen.

Amartya Sen az életszínvonal és az oktatás kapcsolatát vizsgáló tanulmá-nyában (Sen, 2016, p. 95.) a szabadság instrumentumai között tartja nyilván a politikai szabadságot, a gazdasági prosperitást, a társadalmi lehetőségeket, a

hatékonyságnövelések, vagy az aktuális fogyasztás feláldozása a tőke növelése érdeké-ben.” (Stiglitz–Grenwald, 2016, p. 33.)

nyilvánosság garanciáit, valamint a védelmi biztonságot. Adam Smith nyomán többek között arra a következtetésre jut, hogy ha az oktatás a képességek kibontásával hatékonyabbá teszi az embert, azzal jelentősen járul hozzá a társadalmi és gazdasági változásokhoz. S mivel az oktatás javíthatja a szabadságról szóló nyilvános viták minőségét is, így az ennek hatására is táguló emberi lehetőségek egyrészt közvetlenül hatnak a jól-lét és az emberi szabadság alakulására, másrészt közvetett módon érvényesülnek a társadalmi változás befolyásolásában, és a gazdasági termelésben. A szerző „Fejlődés mint szabadság” című könyvében megerősíti, hogy a fejlődés olyan folyamat, mely az emberek ténylegesen megélt szabadságát is növeli. A szabadság viszont közös felelősséget is kíván, melynek helyét (többek között) a prioritást élvező emberi képességek vitákban érlelődő és az oktatásra is kiható közösségi meghatározásában jelöli meg. „A közösségi értékelés nem helyettesíthető valamilyen agyafúrt előfeltételezéssel. Egyes előfeltételezések, amelyek látszólag szépen és simán működnek, csak azért működőképesek, mert míves homályba burkolják az értékek és súlyok választását.” (Sen, 2003, p. 177.)

A személyes érdeklődésből fakadó megértés szabadságát és a csináló tudás elegyének közgazdasági tálalását a nevelés teoretikus és gyakorlati művelői sem találják ízetlennek. Pasi Sahlberg a finn oktatás „titkát” felfedő könyvében az oktatási rendszerek kettős kihívását abban látja, hogy miképpen „alakítsák az iskolákat úgy, hogy a diákok szert tegyenek mindazokra az ismeretekre és készségekre, melyek a folyamatosan és megjósolhatatlanul változó, tudásalapú világban szükségesek; és hogyan tegyék ezt az újfajta tanulást – társadalmi-gazdasági háttértől függetlenül – minden fiatal számára hozzáférhetővé” (Sahlberg, 2013, p. 25). E kihívás egyszerre morális és gazdasági kényszer is, mivel az emberi boldogulás, a saját sors jobbra fordulása (ahogy a gazdaság fejlődése is) nagyban függ a tudás, a képességek és az önszemlélet iskola által is formált elmélyülésétől.

Arról, hogy az uralkodó vélekedések és elvárások alapvetően befolyásolják az intézményi nevelés színtereit; hogy a nevelés és oktatás jellegét az intézményesülés általános és speciális szűrői határozzák meg; hogy az önazonosság igényét jelző szabadság és cselekvőképesség kiteljesedésével érkezünk el az intézményes nevelés határához, arról a pedagógiai szakirodalomban is egyetértés mutatkozik. Abban viszont már megoszlanak a vélemények, hogy nyissunk-e kaput az élménytelített intézményes környezeti nevelés szinte beláthatatlan hatásai előtt, s hogy utat kellene-e adnunk a holisztikus emberképű iskolák térnyerésének.

Az iskola funkcionális működését (cél-, érték-, feladat- és követelmény-rendszerét) a politika, a társadalom és gazdaság intézményi környezetének elvárásai hol többé, hol kevésbé, de mindenképpen átítatják az iskola belső szervezeti kultúráját: „a társadalmi-gazdasági elvárások, valamint az iskola cél- és feladatrendszere szorosan összefüggő elemek, s a meghatározó tényező ebben a láncolatban az elvárások együttese. (...) Az iskolával szembeni elvárások, valamint az iskola céljai és feladatai tehát az iskolai funkciókban tárgyasulnak és valósulnak meg, s nem pusztá deklarációkban vagy elvont normákban” (Bábosik, 2011, p. 12).

Az már más lapra tartozik, hogy alacsony szabadságfokú, központosításra hajlamos, jelenorientált időkben a megfelelés lázas igyekezete rendre befullad a voluntarizmus mocsarába.²⁰ „A voluntarizmus társadalmi gyökerei – írja Báthory Zoltán – általában az ideológiai dogmatizmus talajába nyúlnak. Gyakori forrás még valamely csoportérdek. (...) Az is gyakran észlelhető, hogy az 'eredeti' voluntarizmust a nevelésméleti, sőt az iskolai interpretációban tovább fokozzák ahelyett, hogy a pedagógiai érdekeknek megfelelően csökkentenék (túteljesítő attitűd).” (Báthory, 1997, p. 123–124.) Amennyiben az intézményi környezet távlatosabb, a rövidtávú érdekek mellett esélyesen jelennek meg a jövőorientált (következésképp tanuláscentrikusabb) értékek is: „A 21. században nemzetközileg is általános törekvéssé vált a humán erőforrások, vagyis a személyiségben rejlő lehetőségek, diszpozíciók működőképes kompetenciákká történő fejlesztése. Ennek a célkitűzésnek a megvalósítása az egyént szociálisan életképessé, önfenntartóvá, produktívá, esetenként sikeressé, a társadalmat vagy szűkebb közösséget pedig gazdasági értelemben versenyképesebbé, fejlődőképesé teszi”²¹ (Bábosik–Borosán–M. Nádasi–Schaffhauser, 2011, p. 63).

Amennyiben az intézményes nevelés figyelme az élmények előidézése felé fordul, az iskola legendás emlék- és múltképző erővel ereszti ki a hangját. Ha önmagukat és a tanulóikat megértő, elfogadó, múltpozitív pedagógusokkal hoz

²⁰ „A mindent elöntő társadalmi voluntarizmus természetszerűleg a nevelést és az iskolát sem hagyta érintetlenül. A kelet-európai eset példaértékű: azt bizonyítja, hogy egy nevelési eszmény és intézményrendszer szerveslenné válhat, ha a politika egyoldalúan és elsietetten érvényesíti elképzeléseit.” (Báthory, 1997. p. 107.)

²¹ A tanuláscentrikus nézőpont által implikált tanulócentrikusság értelmezésében már a kognitív keretezés mellett az élményszerű, személyre szabott nevelési környezet is hangsúlyosabbá válik: „Az iskolának kitüntetett feladata, hogy segítsen neveltjeinek megteremtteni azt az esélyt, hogy ebben a gyorsuló időben formálódó új korszakban otthon legyenek, életük természetes részévé váljon a benne való sikeres eligazodás.” (Schaffhauser, 2011, p. 107.)

bennünket össze a sors, olyan mesés múltra készülődhetünk, amivel iskolába visszajáró öregdiákokként, intézményesített alumni szerveződésekben a kollektív emlékezet emlékkönyvébe is beírhatunk. Olykor viszont az agresszió hagyományának csapdájában vergődő, ijesztő hangerővel üzemelő iskolák fekete pedagógiájának (Hunyady Györgyné–M. Nádasai Mária, 2014) keserű kenyerével kell beérnünk: „Az iskolában átélt, élő vagy a tudatban lesüllyedt élmények tömegének emléke határozza meg jelentős mértékben viszonyukat önmagukhoz, másokhoz, a tanuláshoz, a kultúrához. A pozitív iskolai élmények meghatározó módon befolyásolják a diákok testi-lelki-szellemi jólétét, egészségét, kedvezőtlen esetben azonban megjelenik a kishitűség, az agresszió, a motivációhiány, és ami talán mindennél nagyobb baj, eluralkodik a bizalmatlanság az iskolával mint intézménnyel, szereplőivel, a közvetített tartalommal, a képviselt értékekkel szemben.” (M. Nádasai Mária–Hunyady Györgyné 2011, p. 209.)

A múlt-jelen-jövő időperspektívájának holisztikus emberképében pedig már felismerhetően körvonalazódik a faktikus élet kritikus értelmezése, a nevelésfilozófia (mint elmélet) és a neveléstan (mint alkalmazás) közötti különbség:²² „Az inkluzív emberkép az egészségesség alapkoncepciójába illeszti a másságot, az egyediséget, az egyszerűséget. E holisztikus felfogás szerint minden ember teljes és egész, minden egyén, személyként, egy önmagában megalapozott egységet és teljességet jelent meg (...) s ily módon az ember fogalmilag szomatikus-pszichikus-szociális-spirituális egészként és teljességként ragadható meg. (...) Az emberről, mint integrált egységről alkotott kép előbb-utóbb leváltja majd azt az elavuló képet, mely az ember értékét a produktivitása szerint méri, és normázott teljesítménykritériumok alapján minősíti az egyéneket.” (Schaffhauser, 2011, p. 264–265.)

Az intézményes nevelés érvényességéről szőtt reménykeltő gondolatok természetesen nem feledtetik, hogy az iskolarendszer – már méreténél fogva is – akár alkalmas is lehetne az emberi kreativitásra és az intézményi innovációra alapuló tanuló társadalom és tanuló gazdaság eszméjének intézményi adaptálására, ám ez csak rosszízű szélmalomharccá silányul, ha vaskalappal a fején és „igazságmonopóliuma”²³ páncélzatában lendül neki a változtatásnak. Mert bár

²² Mihály Ottó megfogalmazásában a „neveléselméletet illetően különbséget kell tennünk az ’elmélet a nevelésről’ típusú diszciplína és a tulajdonképpeni neveléselmélet, régiesebb elnevezéssel a ’neveléstan’ között. Az ’elmélet a nevelésről’ jellegű diszciplína a nevelés legáltalánosabb problémáit írja le absztrakt szinten, míg a neveléstan egy-egy meghatározott pedagógiai érték – világnézet koncepció jegyében fejti ki a nevelésre vonatkozó elképzeléseit.” (Mihály, 1999, p. 228.)

²³ A hatalom igazságbirtoklásának nyomasztó iskolai példázataira Stehr is utal a modern

e páncélt az iskola jogi környezete, intézményes hagyományai, rituáléi, írott és íratlan viselkedési kódexei anyagából kalapálta ki a történelmi idő és a pedagógiai tapasztalat, ha nem edződik meg újra és újra az autonóm értelemadás és a funkcionális adaptivitás tüzeiben és vizében, akkor e páncélt nem a filozófiai természetű megértés gondolati ereje tartja össze, hanem valamiféle ideológia vagy rosszabb esetben egy utópikus lázalom marja szét.

Richard Pring a nevelésfilozófia és a pedagógiai gyakorlat kapcsolatát taglaló tanulmányában amellettt érvel, hogy a filozófiai nézőpont egyrészt hozzásegíthet a tudományos és gyakorlati diskurzusokban használt kifejezések mélyebb és árnyaltabb értelmezéséhez (itt említve a tudás és a képesség igen hajlékony, rendszerint csak az adott kontextusokra szűkített fogalmait), másrészt pedig támogatja a pedagógiai céltételezés életszemléletre, életgyakorlatra is ható kiterjesztését. Véleménye szerint az olyan filozófiai alapkérdések, mint hogy mi a véges élet értelme, vagy mit is jelent valójában tudni valamit, olyan kikerülhetetlen implikációkat tartogathatnak az oktatásügy irányítói és szereplői számára, melynek hatására a tanulás minősége is javulhat. (Pring, 2013, p. 54–66.)

Az értelemadás, az „alapítás” ismétlése jól ismert filozófiai probléma. Husserl szerint ez az európai ember alapélményei közé tartozik, mivel saját történelmének leülepedése (a priorivá válása) nélkül csak újabb történelmi léptékű válságok eszkalálódnak. Az alapítás ismétlése során az eredet érvényességét, a tradíciókban rejlő normatív elemet kell újragondolni, értelmezni. (Schwendtner, 2011.) Az értelemadás ugyanakkor válságokat is előidézhet, hiszen törekennyé teszi azokat a normákat, amelyek értelmét már elsodorta az idő. A legitimitásukat így elvesztítő intézményekről pedig nem csupán fontosságuk töredezik le, de ezáltal törekényebbé válik a társadalmi valóság konstrukciója is. Stehr szerint a modern társadalmak „azért törekények, mert az emberek – bővülő cselekvési képességeik révén, bizonyos keretek között – érvényesíteni tudják érdekeiket, szembeszállva azzal, ami nem is olyan régen a nagy társadalmi intézmények szinte megtámadhatatlan ’igazságmonopóliuma’ volt. (Stehr, 2007, p. 17–18.) Mivel az intézmények törekénységét²⁴ egyrészt belső szerveződésük alakulása, másrészt a külső intézményi környezetbe való illeszkedésük is befolyásolja, így az iskola szervezeti tanulási térként és tanuló szervezetként

társadalmak törekénységéről írt könyvében. (Stehr, 2007, p. 18.)

²⁴ „Ez a szemléletmód vezethet el annak felismeréséhez, hogy a politikai és társadalmi küzdelmekben a tudás egyre inkább a tekintély és a hatalom alapjává, a tudáshoz való hozzáférés pedig a legfontosabb társadalmi erőforrások egyikévé válik.” (Stehr, 2007, p. 61.)

való értelmezése (Faragó, 2013), a szervezet interpretatív megértése²⁵ (Gelei, 2006) valamint az informális kommunikációba rejtett működés feltárása (Szvetelszky, 2017) is része az értelmezésnek és az újragondolásnak. Az ezeken a csatornákon érkező és összeadódó interpretációk intézményesülésével azért is számolnunk kell, mivel általuk „kognitív módon alkotunk világokat, aktuálisokat és lehetségeseket.” (Eco, 2013, p. 17.)

A külső környezet értelmezése során az iskolának az intézményi hatékonyság mérőrendszereire, a szervezettség általános fokmérőire, valamint az intézmény civilizációban betöltött szerepére is tekintettel kell lennie. E két utóbbi kapcsán veti fel Huntington, a politikatudomány ikonikus alakja az államot alkotó intézmények fejlettségének és civilizációs szerepének fontosságát. Véleménye szerint „minél inkább alkalmazkodó, komplex, autonóm és koherens egy intézmény, annál fejlettebb.”²⁶ Az intézmények civilizációs szerepét pedig azzal a gondolattal vezeti fel, hogy a kultúrák és az erkölcs is lehet többretegű²⁷, viszont „létezik egy ’egyretegű’ erkölcsiség, amely a ’többretegű vagy maximalista erkölcsiség jegyeit’ egyesíti magában.” (Huntington, 2015, p. 551.) A szerző az egyretegű erkölcsi elveket az egyetemes emberi természetből eredeztetve arra a következtetésre jut, hogy a kulturális együttélés érdekében a különböző civilizációk közös jellemzőit kell megtalálnunk, azaz „minden civilizációnak meg kell keresnie azokat az értékeket, intézményeket és gyakorlatokat, melyek vagy melyekhez hasonlóak más civilizációkban is megtalálhatók” (Huntington, 2015, p. 554).

Szemjon Frank társadalomfilozófiájában (Frank, 2005) az időben lakó sokféleség és változékonyság, és az időn kívüli változatlan lényeg viszonyát nem az elkülönültség, hanem az egylényegűség határozza meg, ahol „a konkrét történeti sokféleség (a maga teljességében) az emberiség szellemi életének időfölötti egységét fejezi ki. (...) Az emberi szellem otthona a maga időfölötti egységében van; ebben s így minden történelmi szituációban is önmagára ismer” (Frank, 2005, p. 122). Az etika ebben az értelmezésben az az iránytű, amely az ideális és a reális közötti drámában segíti az egyént a szolgálat, a szolidari-

²⁵ Gelei András hermeneutikai megközelítésében „az „interpretatív megközelítés kiindulópontja szerint a szervezetben a dolgok másról szólnak, mint aminek látszanak: a szervezetek lényege rejtett; a szervezet egy szimbolikus, kulturális, nyelvi és hatalmi jelenség” (Gelei, 2006, p. 86).

²⁶ Samuel Huntington gondolatát Fukuyama idézi. (Fukuyama, 2012, p. 585–586.)

²⁷ Bohár András a többretegű, többféle erkölcs pedagógiai jelenlétét az öko-humanizációs, pragmatikus-liberális, konszenzusképző, konzervatív, liberális-szocialista, egzisztenciális-avantgárd, különböző vallási alternatívák etikai-politikai magatartásmintáiban azonosítja. (Bohár, 1993, p. 54.)

tás és a szabadság társadalmi ideáljának megközelítésében. Az államnak tehát nem feladata a hit, a gondolatok vagy a világnézet intézményi szervezése, mert ezzel csak a társadalom szubsztanciális alapjait rombolja. „Az állam feladata itt csak az lehet – figyelmeztet a szerző –, hogy megóvja e bensőleg növekvő élet szabadságát – nem pedig az, hogy ’kémcsőben’ hozzon létre egy kollektív homunculust.” (Frank, 2005, p. 320.)²⁸

A nevelés intézményeit minden bizonnyal felírhatjuk arra a Huntington által javasolt civilizációs listára, melyen a kulturális együttélést erősítő intézmények szerepelnek. Az viszont már minőség és igényesség kérdése, hogy az intézményesült nevelés szinterei milyen értékekkel és gyakorlatokkal telítődnek, amint az is inkább ízlés kérdése, hogy a fejlettség előbb említett négy kritériumához közelítve az intézmény ne gondként, hanem a változás és fejlődés alanyi lehetőségeként forduljon az önmagát csak viszonylataiban megértő és kifejező emberi természet felé.

A klasszikus német filozófiai hagyományokat pedagógiai elméletében is képviselő Herbart a pedagógia gyakorlati filozófiai alapvetésében vallásfilozófiai alapállásra helyezkedve a pedagógiai tevékenység mindenek fölötti célját a belátás és az akarat viszonyában kifejeződő erényben jelöli meg. „Az egész pedagógiai tevékenység céljának neve *erény*. Ez nem egyéb, mint *a belső szabadság eszméje*, mely az egyénben állandó valósággá érlelődött.” (Herbart, 1932, p. 28.) Rendszerében az erény fundamentumára rétegződnek rá a szabadság, a tökéletesség, a jóakarat, a jog és a méltányosság gyakorlati eszméi.²⁹ A belső szabadság az erkölcsi képzés gyakorlatában egyféle döntésképességet jelent, „melynek a mindennapi életben folyton a helyes önelhatározás a célja” (Herbart, 1932, p. 30). Ezzel szemben a pragmatizmus filozófiai nézőpontját pedagógiájában is megjelenítő Dewey a nevelés célját a személyes tapasztalat átalakításában, újjászervezésében jelöli meg, melyben a társadalmi tartalommal telítődött, pedagógiai hatások által irányított tapasztalatok érlelik meg a növen-

²⁸ Joel Feinberg az analitikus filozófia szemszögéből a társadalmi igazságosságot állítja társadalomfilozófiájának középpontjába. (Feinberg, 1999) Könyvében ebből a nézőpontból foglalkozik olyan fogalmak tisztázásával, mint a társadalmi eszményeket kifejező szabadság, igazságosság, egyenlőség fogalmai, valamint a már normatív elveket is magukban foglaló olyan fogalmakkal, mint a kár, az előny, a szükséglet, a hiány, az igények vagy a jogok.

²⁹ „A gyakorlati filozófia feladata tehát, hogy kimutassa azokat az egyszerű akaratviszonyokat, amelyek minden gondolkodó emberben feltétlen (abszolút) és közvetlenül evidens, azaz: logikai bizonyításra nem szoruló és meg sem okolható tetszést vagy nem tetszést keltenek, s hogy ezen a módon az életben előforduló erkölcsi becsléseket megjavítsa. Ezekből az egyszerű akaratviszonyokból adódó eszmékhez kell az embereknek igazodniuk.” (Fináczy, 1934. p. 74.)

dékben azt a szándékot, hogy idővel már maga irányítsa a tapasztalás folyamatát. (Dewey, 1976, p. 82.) A pragmatikus, társadalmi orientációjú Dewey ugyanakkor nem kifogásolja Herbart belső szabadságra irányuló elméleti céltételezését, az attitűdként és kiindulópontként értelmezett sokoldalú érdeklődés kialakítását, melyhez Herbart rendszeréhez hasonlóan rendeli hozzá a fegyelmezettség, a tájékozottság és a műveltség életgyakorlatot támogató elemeit. Dewey szerint az önirányított tapasztalatszerzés akarásában megnyilvánuló belső szabadság értéktelítettségét a tapasztalatok társadalmi jelentőségének belátása biztosítja. „Röviden visszatekintve tehát, az érdeklődés a kiindulópont, vagyis az az attitűd, amely a nevelési folyamat dinamikus kiindulópontja. A fegyelem biztosítja a tapasztalás rendjét, rendszerét, módszerét. A tájékozottság tölti meg mindent pozitív tartalommal. A műveltség képviseli magát a folyamatot, az értékek szerint megítélt produktumaival, eredményeivel együtt.” (Dewey, 1976, p. 81.) Jóllehet a neveléstörténet két ikonikus alakjának pedagógiájára mindmáig úgy tekintünk, mint a nevelés alanyi és társadalmi (normatív és formatív) értelmezésének két ellentétes pólusára, talán nem haszontalan felfigyelnünk nevelés általános problematikájának olyan közös elemeire is, mint az emberi szabadság fundamentális tételezése, az intézményes társadalmi-kulturális környezet értékeinek belátása és elfogadása, valamint e dinamikus viszonylatú kettősség személyes identitásban való integrálása. E közös vonások egyrészt arra emlékeztethetnek, hogy az egyrétegűség vs. többretegűség problémája nem újkeletű az elméleti nevelés teoretikusai számára, másrészt viszont arra is, hogy az identitásbeli lét és az intézményi nevelés paradox viszonyának karakterét a nevelés autentikus és paternalista jellegére is kiható kulturális és/vagy tapasztalati „anyag” formálja meg.³⁰

Mindemellett arra is gondolnunk kell, hogy a nevelés intézményi környezetében is tetten érhető a nevelés hatásrendszerének szervezését befolyásoló normatív vagy formatív fókusz, melyet nem csupán a már korábban felvázolt humán időperspektívák, hanem az intézményi nevelés viszonyított időhorizontjai is befolyásolnak. Amíg ugyanis a normatív fókuszú, múltorientált nevelés hagyományozott eszmei értékekkel közelít a jelen idejű valósághoz, addig a formatív fókuszú, jövőorientált nevelés az egyéni és társadalmi eredményesség gyakorlatban is érvényes értékeit vetíti vissza a valóság faktikus jelenébe.³¹ Az

³⁰ A problematikát tovább árnyalja a forráskód, a dekódolás dilemmája. Nem mindegy ugyanis, hogy a gyermeket vagy a környezetet tekintjük-e a tapasztalatok, a vágyak, a hiedelmek, az értékek, az elvek és a cselekedetek végső forrásának. (Cuyppers, 2009)

³¹ A normatív vagy formatív fókusz az intézményi kultúra tanulásfelfogásában; a múltérzékeny, külső prioritásokat és normákat befogadó, tanuló szervezet, és a jövőorientált, belső változásokra, a normákat megkérdőjelező elemzésekre is érzékenyebben reagáló

értékhozó és/vagy hasznos tartalmak nevelésben betöltött erejére számos gondolkodó rámutat. Amennyiben a nevelés – amint ezt Prohászka Lajostól is olvashatjuk – „egy személyes életforma kialakítására irányul”, úgy az egyéniség a maga életformáját a művelődés keretében úgy alakítja, hogy „ezeket az objektív tartalmakat elsajátítja, magáévá teszi, velük mintegy lényegessé válik” (Prohászka, 1937, p. 29). A lényegesség szubjektív teljességélményét – ahogy ezt Gáspár Tamás is említi – a jelenben végzett tevékenység biztosítja, ahol a jelen nem időszik, hanem „a mindenkori létezés pillanat valósága” (Gáspár, 2012, p. 207). Ugyanakkor az élmény felelősséggel is telítődhet, ami már a jelenben való létezés viszonyított idejére is kisugárzódik. „A társadalmi dinamizmus, a helyes ’idő’ megválasztásának centrális jelentősége – emlékeztet Heller Ágnes – természetesen nem minden életszféra embere számára azonos. Minél felelősségteljesebb egy ember pozíciója, minél jobban függnek döntéseitől sorsok, életek, országok stb., annál nagyobb szerepe van cselekvéseiben és megítélésében az ’időnek’.” (Heller, 2008, p. 127.) Minden emelkedettség dacára persze nem árt azt is fejben tartani, hogy az emberi természet mindig éhes a jelen élményeire, az új információkra, és mivel „ahol nincs információ, ott keletkezik”³², azzal is számolnunk kell, hogy a minden civilizációban otthonra találó, egyetemes pletykálkodási vágy se lépje át komisz diadallal az ízlés (jobbára gyengén védett) határait.³³

Pygmalion meséjében a szépség látomását vésővel és kalapáccsal faragta művé az álmodozó király. Ő még számíthatott az istenek csodatévő erejére ahhoz, hogy műve életre keljen. Az intézményes nevelés művelőinek már fakóbbak a kilátásai, ha művük végül nem válik az élet intézményen túli valóságává. Az ő álmuk nem a kalapács erejében vagy a véső élességében lakik – ezzel csak még törekenyebbé tehetik az intézményi élet testi-szellemi anyagát. Amiben bízhatnak, az alighanem nem egyéb, mint az értelemtelített átváltozás, a személyes jelenlét és az intézményes öröklét állhatatos és fegyelmezett tanulása és a változás élményének megértése.

szervezeti tanulás irányultságában is megragadhatjuk. Ennek nyomán a tanuló szervezetekre inkább jellemző „a saját élményekből és a múltból, valamint a mások élményeiből és jól bevált gyakorlataiból való tanulás” (Faragó, 2013, p. 177). Ezzel szemben a szervezeti tanulás fókuszában „olyan kérdések állnak, mint hogy mit jelent a tanulás a szervezetben, milyen típusú tanulás a kívánatos, és kinek milyen esélye van annak elérésére” (Faragó, 2013, p. 165).

³² Szvetelszky, 2017, p. 10.

³³ „Minden ember meghal, ha megsértik benne azt, amiben hisz, ami fontos neki, ami az ő méltósága és műve a világban.” (Márai, 1996, p. 194.)

A kezdet végzete

„Vannak pillanatok, amikor az ember okosabb, és tisztábban lát, mint korábban valaha. Vagy később bármikor. Okosabb annál, mint amilyen okos egyébként. Egyszeriben kinyílik a füle és felnyílik a szeme, mintha hályog esne le róla, és beelát a sors rejtelseibe. Beelát, de nem fogja fel. Csak megsejt valamit abból, amiről pontosan tudja, hogy ez bizony így van.”³⁴ Borbély Szilárd betűkbe tört emlékeiben a nincstelenek gyerekkorát bizony nem lengi be az álmok tündéreinek illata, ahogy a reménybe pólyált megérkezés hét fátyol mögötti titkát sem őrzi ott senki emberfia. A kezek, az apaiak, nem óvnak, egyre csak emelkednek, hosszú árnyat vetve a meszeletlen falakra.

Az ötvenes évek határ menti falucskájában cseperedő kisfiú orrába már azelőtt beleszáradt a földszagú zordság, mielőtt talpaiban érezhette volna a vándorlás kegyelmét. Itt még a porták kéményei lyuggatta éghez is könnyebb volna létrát támasztani, mint vándorbotot vágni a belső identitást őrző rengetegben. Akár az erdőket belakó fák, úgy a megkérgesedett emberi közösségek sem hallhatják előre a közülük kiválók készülődésnek neszeit, ahogy nem láthatják az elindulók hült helyét sem. Az efféle törvények alatt élő közösségek morális parancsa szükséztaván csakis arra int, hogy ha erdőben születesz meg, még úgy a legjobb, ha fának is képzeled magad.

A feltörekvés és kiemelkedés sziszifuszi küzdelmét vívók alakjának épp az elismerés egyedüli iránya adja meg azt az identitásbeli többletet, melynek drámai pillanatába élesen hasít bele az elérhetetlenség felismerése és a mindig visszacsúszó szikla keserves látomása. De mert köztük élnek azok is, akik vándorbotjukat nem aprítják tűzifára, egy váratlan napon maguk mögött hagyják süket létezésüket. Emlékük partjait inntől életük kalandjának híre mossa, és az eltűnt időkből álmokkal megrakodva érkeznek az esti szél.

A nevelés mint az ember intézményes lehetősége

„A pedagógusnak (és mindenkinek) ugyanúgy kell felfognia a változást és az innovációt, mint a saját életét. Az élet (és a dolgok alakulása) nem mindig előre halad. Előfordul, hogy akaratunkon kívül álló, kellemetlen dolgok történnek, máskor meg váratlanul ránk mosolyog a szerencse és így tovább. Ilyen az élet. Egyes emberek azonban – és ez a lényeg – jobban boldogulnak, sőt gyarapodnak is, miközben mások összeomlanak. A változtatást saját magunkon kell kezdeni. Az olyan komplex társadalmakban, mint amilyenben ma élünk,

³⁴ Borbély, 2013, p. 315.

az embernek meg kell tanulnia attól a rendszertől függetlenül boldogulni és fejlődni, amelyben tevékenykedik. Ez nem azt jelenti, hogy a rendszer ellenünk lenne (jóllehet néha megesik), hanem inkább azt, hogy céljainkkal szemben közömbös (miközben dinamikusan komplex módon változik).” (Fullan, 2008a, p. 172–173.)

Michael Fullan, a kendőzetlen nyíltsággal beszélő oktatásszociológus nem az álmok embere. Azok közé tartozik, akik a tanuló társadalom céljával azonosulva keresik a változás és változtatás szubjektív és objektív lehetőségeit. A szerző világosan látja, hogy az oktatási rendszer „egyedül nem képes ezt a feladatot teljesíteni. Azt azonban igen, hogy a saját jogán, és a partnereivel kialakított szövetségek élére állva segítsen az egyes szereplőknek kitörni az elszigeteltségből” (Fullan, 2008a, p. 170). Az iskola – bár fölöttébb vonzódik mindennemű tervszerűséghez – sosem teljesít fényesen, ha didaktikus tervszerűséggel akar eljárni a dinamikusan (ha nem turbulensen) komplex változások irányításában. Nemegyszer viszont az intézményes nevelés kollektív emlékezetének ismétlődő „forgatókönyvei” gátolják a változást és a változtatást. „A forgatókönyvek olyan információforrások, amelyek maguktól alakulnak ki, miután többször is átélünk egy élményt” – írja Roger C. Schank „Dinamikus emlékezet” című művében (Schank, 2004, p. 24.), utalva arra is, hogy a forgatókönyvek alkalmazását a tanulás és a tapasztalat hatására folyamatosan változó kollektív szervezeti emlékezet csalóka dinamikája indokolja. A forgatókönyvek – mint értelem nélküli mentális struktúrák – egy kívánatos állapothoz vezető út eseménysorrendjét írják le, így válnak alkalmassá a változások követésére és előrejelzésére. De mivel minden forgatókönyv csak korlátozott igazságtartományban érvényes, mindig vegyük figyelembe, hogy csak „szemléltői vagyunk saját cselekedeteinknek a szemtanúk tévedésével” (Schank, 2004, p. 264).

Mindezek alapján nagyon is érthető, ha a változásokra finomabban rezonáló személyes és a szervezeti tanulás együttes támogatása felé fordul az intézményes nevelés figyelme. Fullan megközelítésében „a belső tanulás (a személyes értelemadás) és a külső tanulás (a másokkal való kapcsolat és együttműködés) általában együtt jár, de elkülöníthető egymástól” (Fullan, 2008a, p. 172). Értelmezése leginkább a már emlegetett interpretatív paradigmájú³⁵ változásmenedzsmenthez illeszkedik, ahol a szervezeti, külső tanulás „lényege belső

³⁵ „De ez az autonómia nem korlátok nélküli, és nem elsősorban az egyén sajátja. Mint mondtuk, nincs szó arról, hogy az egyén vagy akár a közösség, önmagában és szabadon, képes lenne 'átdefiniálni' a történelmileg, társadalmilag és szervezetenként létrehozott közös jelentésvalóságot.” (Gelei, 2006, p. 88-89.)

énünk és a többi ember (...) valódi énje közötti kapcsolat megteremtése” (Fullan, 2008a, p. 176).

Az intézményi nevelés morális célját megtestesítő segítség kereteit a szerző elemi szinten a diákok összességének életesélyein való változtatásban, javításban, makroszinten pedig az oktatásnak a társadalmi fejlődéshez, demokráciához való hozzájárulásában nevezi meg (Fullan, 2008b p. 11). A morális cél tartalmát a szerző az iskola – Goodlad által kidolgozott – négy morális kötelességében azonosítja. Elsőként a *kritikai szemlélet* kialakítását jelöli meg, azaz olyan művelt emberek nevelését, „akik az igazságról, szépségről és igazságosságról kialakított fogalmaik mércéje szerint képesek megítélni saját maguk és a társadalom erényeit és hiányosságait” (Goodlad, 1990a, p. 48–49. idézi Fullan, 2008a, p. 29). A *tudáshoz való hozzáférés* biztosítása ebben a vonatkozásban azt jelenti, hogy a pedagógusoknak „arra kell törekedniük, hogy semmilyen attitűd, meggyőződés vagy gyakorlat ne akadályozza a tanulók hozzáférését a szükséges tudáshoz” (Goodlad, 1990a, p. 49. idézi Fullan, 2008, p. 29). Az *eredményes tanár-diák kapcsolat* kialakítását a pedagógiai kapcsolat minőségével állíthatjuk párhuzamba, mely kapcsolatnak „egységbe kell foglalnia az oktatás általánosítható elveit, az egyes tantárgyak módszertanát és tanulásszervezését, valamint az általános emberi tulajdonságokra és lehetőségekre való fogékonyságot, a nevelést” (Goodlad, 1990a, p. 49–50. idézi Fullan, 2008a, p. 30). Végezetül pedig *jó gazdaként* is kell működni, mivel „az iskolák akkor válhatnak fogékonny és megújulni képes intézményekké – aminek lenniük kell –, ha a bennük dolgozó pedagógusok céltudatosan elkötelezik magukat a megújulás folyamatával” (Goodlad, 1990b, p. 25. idézi Fullan, 2008a, p. 30).

David Carr a nevelésfilozófia és neveléstudomány kapcsolatával foglalkozva veti fel azt a kérdést, hogy a filozófiai vagy az etikai megközelítést tekintjük inkább irányadónak a nevelés és oktatás alapvető problematikáinak vizsgálata során. (Carr, 2013, p. 37–53.) Dilemmája az is, hogy a teoretikus-praktikus kettősséggel áldott (vagy megvert) pedagógiai helyzetek vizsgálata során a tudományos értelemben vett tényekből vagy inkább a leíró-értékelő etikából induljunk-e ki. Mivel a nevelés az emberi természettel, az emberi jelenséggel és annak megváltoztatásával (is) foglalkozik, a tények és értékek merev elválasztása, a morális nézőpont mellőzése legalább annyi veszélyt jelenthet, mint ez utóbbiak abszolutizálása. De mert az emberek (a gyerekek) olykor úgy cselekszenek vagy szenvedik el mások cselekedeteit, hogy e tényeknek még tudatában sincsenek, annyi bizonyosnak látszik, hogy a tényeket is érzékennyé kell tenni a filozófia és a morális alapállás számára.³⁶

³⁶ „On this view, despite current trends, the empirical tail might be better or more wisely

A moralitás kereteinek és tartalmának megnevezései ugyan nem vezetnek el egy vegytiszta alapálláshoz, ahhoz viszont hozzájárulhatnak, hogy az intézményi nevelés szereplőinek hol baráti, hol közönyös viszonyában az értelemadás, a szabadság, az önértelmezés és a cselekvés igényét és lehetőségét (a jó ízlés határain belül) támogassák. Az intézmény nyelvére fordítva ez annyit tesz, hogy a morális keretek és tartalmak tiszteletben tartása járul hozzá az intézményi működés legitimitásához, a segítség mindig törekeny elfogadásának kölcsönös fenntartásához.³⁷

Az intézményi legitimitáció (vagy annak hiánya) túlmutat önmagán, kisu-gárgózik az intézményen túli életbe is. Seneca zsörtölődő megjegyzése (az iskolának tanulunk) az intézményi hegemonia eltúlzottságáról üzen, mivel ha nemcsak az iskolában, hanem az iskoláért/iskolának tanulunk, a segítség követelményekbe keményedik, melynek bekövetkeztével mindig akadnak, akik hátat fordítanak a követelményeknek és az elvárásoknak. A jelenség – melyet a gyakorlat lemorzsolódásként tart nyilván – sokféle alakban jelentkezhet, és különösen akkor fájó, ha az iskolába vetett bizalmat és az iránta táplált hűséget tépázza meg az intézményi indoktrináció³⁸ hatalmi kényszere. „Ez a nyomás-gyakorlásban testet öltő groteszk nevelési gyakorlat mellőzi a tanulók szükségleteit, kizárja egyetértésüket és beleegyezésüket, nem számol azok alapvető szabadságjogaival, sem pedig személyiségük ép és harmonikus fejlődésével.” (Fodor, 2006–2007, p. 195.) Eamonn Callan és Dylan Arena az indoktrináció természetéről szóló tanulmányukban (Callan–Arena, 2009) pedig arra hívják fel a figyelmet, hogy az indoktrináció elleni morális érvelésnek egyrészt tisztában kell lennie azzal, hogy kritikájának tárgyától és képviselőitől nem számíthat a nyílt gondolkodás napfényes erejére, másrészt arra is fel kell készülnie, hogy ezúttal nem vezet könnyű út az igazsághoz és a joghoz. Ellenfelét ugyanis az a kemény gondolkodású realizmus élteti, amelyben a sebezhetőséggel való visszaélés végső soron minden egyenlőtlen emberi kapcsolatot – beleértve a tanárok és diákok közötti viszonyokat is – rombol.

wagged by the philosophical or ethical dog.” (Carr, 2013, p. 52.)

³⁷ Maritain a következő négy alapvető szabályt ajánlja az intézményes nevelés figyelmébe: olyan nevelésre törekedjünk, amely támogatja és erősíti a gyerekek lelki életének erősödését; a nevelői hatásaink a személyiség belső mélységeire és a dinamikus lelki erőire irányuljanak; az ember belső egységének megerősítése érdekében folyamatosan biztosítsuk a nevelés és az oktatás közötti összhangot; munkánk a szellem és a lélek felszabadítására irányuljon. (Maritain, 1969, p. 53–63.)

³⁸ „Az indoktrinálás egy etikailag helytelen, a gyermekek jogait sértő pedagógiai hatásgyakorlás. Mögöttes célja a gyermeki tudat kényszeres befolyásolása, egyes fogalmak, ismeretek, attitűdök, nézetek, meggyőződések, felfogások, de mindenekelőtt doktrínák átadása, átörökítése.” (Fodor, 2006–2007, p. 195.)

Csak tetézi a bajt, hogy az intézményi indoktrináció virágzásához a sztereotípiák is fölöttébb jó táptalajt biztosítanak. A „csoportokra vonatkozó nézetek elvont mentális reprezentációi” (Szabó, 2001, p. 492.), avagy a kategóriák emberi tulajdonságokkal való felruházása (Hunyady, 2001, p. 484.) kapóra jön az indoktrinációs beállítódások beágyazódásához, legyen szó a megismerésről, az identitásról, a csoport vagy a társadalmi viszonyok³⁹ leképezéséről (Hunyady, 2001, p. 488–489). Külön is ki kell emelnünk a rendszerigazolás konokul túlélő sztereotípiáját, „amely szerint az egyénnek komoly személyes érdeke fűződik ahhoz, hogy fenntartsion egy nagyra értékelt gondolkodás-, érzés- és viselkedérendszer” (Hamilton, 2001, p. 20). A doktrínák és sztereotípiák ellen olykor felizzó, olykor apátiába merülő tiltakozás és/vagy kivonulás (Hirschman, 1995) nem más, mint az egyén intézménnyel szembeni aktív vagy passzív rezisztenciája, melyet a bizalmatlanság és kiábrándultság légköre olyannyira megfertőzhet, hogy az már az intézmény legitimitásának kollektív megkérdőjelezéséhez, végső soron pedig annak hanyatlásához is vezethet.

Az indoktrináció malaclopó köpenyébe bújt iskolában a tudás olyan hatalom, ahol a cél és az eszköz otrombán cserélődik fel, minek folytán az intézményes nevelés nem a tudás társadalmait, hanem a tudásalapú hatalom rémisztő vízióját segíti megvalósulni. Hogy e rettenetes próféciaiból az intézményes gyakorlat ne írhasssa meg a sötét erő forgatókönyvét, ahhoz egyrészt konstitutív fókuszú kritikai pedagógiára, (Nainby–Warren–Bollinger, 2004, p. 33–47.) másrészt a morális kereteket tiszteletben tartó, a tartalmakat pedig gyakorlatba átültető, integrációs beállítódású intézményekre van szükség. „Tágabb értelemben integráción valamennyi személynek egy közös folyamatba való bevonását értjük, egyre megy, hogy miben állnak különbségeik, legyenek azok nyelvek, kulturálisak vagy testiek, pszichikusak szociálisak vagy értelmiek. (...) Mindenki integrációja azonban csak akkor lesz a kívánt mértékben hatékony, ha az iskola, mint rendszer a maga egészében állítódik be az integrációra” (Garnitschnig, 2004, p. 599. 601). Az intézmény integrációs beállítódását kiváltképp jól mutatja, hogy miképpen hangolja össze az intézményi szereplők és az iskolai működés közös jellemzőit úgy, hogy közben mind az egyéni, mind az intézményi változásra és változtatásra is szenzitív marad.

Az integrációs beállítódás elemzésekor annak is elérkezett az ideje, hogy az eddigiekben felvázolt gondolati ívet egy olyan modellben ragadjuk meg, amely igazodik a pedagógiai rendszeralkotás logikájához. A pedagógiai hatás végső céljának tekintett személyiségfejlődés számos kutatót inspirált arra, hogy racio-

³⁹ „Úgy véljük, hogy a kategóriák a hozzájuk kötődő többé-kevésbé színes sztereotípiákkal együtt mozaikdarabjai az emberek társadalomképének.” (Hunyady, 2001, p. 489.)

nálisan tervezett modellekben bontsa ki a fejlődés lépéseit, szintjeit. A leggyakrabban használt séma szerint elsőként a legáltalánosabb célokat azonosítjuk, a második lépésben a definiált célokat kategorizálva taxonómiákat alkotunk, majd ennek nyomán operacionalizáljuk és specifikáljuk a célrendszert. A fentiekből következően a filozófiai nézőpont a rendszeralkotás első fázisában, az általános célok értelmezésében kap hangsúlyt. (Landsheere, 1982, p. 29.)

Az így értelmezett négypólusú modell egyik fókuszában az intézményesült nevelés pedagógiai környezetében zajló *nevelői transzformációk* (1) állnak, melyek arra irányulnak, hogy a nevelés alanyi oldalának elemi szintjét (a diákok összességének életesélyein való változtatás) összekössék az intézményes nevelés makroszintjén értelmezett célokkal (a tudástársadalom és tudásgazdaság fejlődéséhez és a demokráciához való hozzájárulás vonatkozásában).

Az intézményi és alanyi pólus gondolati vagy cselekvésbeli változtatására irányuló *nevelés argumentációs bázisa* (2) ahhoz járul hozzá, hogy a nevelés morális céljainak, normatív és formatív gyakorlatának kritikai újraértelmezésével erősítse fel a pedagógiai értelemadást.

Makroszinten (a korábbi fejtegetésekre utalva) az egyéneket túlélő szabályok és ismételt viselkedésminták intézményesülésének *nevelési kontextusai* (3): az időperspektívákat is alakító *hagyományozás*, ezek *intézményi szabályozottsága* valamint átörökítésnek *pedagógiai gyakorlata* színezi át a pedagógiai transzformáció mintázatát.

A gyakorlati transzformáció sikerességét az is befolyásolja, hogy a személyes életesélyek változtatására, javítására irányuló (elemi) *nevelői fragmentumokra* (4) épülő hatások ne csupán az egyén megfelelési torzításoknak kitett viselkedésére⁴⁰, hanem az értéktelített személyiség értelmi, érzelmi és viselkedésbeli *fragmentumainak* egészére irányuljanak.⁴¹ „Ennek megfelelően a nevelés célja egy (...) reális önismerettel, társadalmilag kívánatos, stabil motivációs bázissal rendelkező dinamikus személyiségstruktúra kialakítása.” (Berentés, 2012, p. 68.)

A megközelítés gondolati hátterét áttekintő korábbi fejtegetések nyomán

⁴⁰ „Az emberek hajlamosak azzal a feltételezéssel élni, hogy az általuk megfigyelt viselkedés szükségszerűen a cselekvők belső tulajdonságait tükrözi, még akkor is, ha a szituáció bizonyos aspektusai teszik indokolttá a magatartást.” (Smith–Mackie–Claypool, 2016, p. 125.)

⁴¹ „Az érzelem- és értékalapú érett személyiség olyan autonóm, érzelmileg intelligens, demokratikus jellemszerkezetű ember, aki egy stabil érték- és normarend birtokában mindhárom területen – 1. megismerés, 2. társas kapcsolatok, 3. életvezetés-cselekvés – rendelkezik a hatékony alkalmazkodáshoz szükséges belső késztetésekkel.” (Berentés, 2012, p. 68.)

az integráció közös alapja a társadalmi és gazdasági értelmezésű tudásvilág támogatása. Az intézményesült nevelés tudásvilágot támogató pedagógiai környezetét egyrészt a *teoretikus*, „elméleti nevelés”, másrészt a pedagógiai gyakorlathoz, *praxishoz* közelebb álló nevelésemélet (vagy neveléstan) keretezi. A teoretikus oldalon a nevelés legáltalánosabb problémáinak feltárásával és megértésével foglalkozó *nevelésfilozófia* és a filozófiai alapállásokat alkalmazó, azokat a pedagógiai környezethez gondolati síkon adaptáló *nevelési kanonizáció* foglal helyet, amit a pedagógiai praxishoz kötődő, a cselekvés tárgyi és alanyi feltételeit, körülményeit azonosító, elméleti színezettségű *pedagógiai szimuláció* és a döntően gyakorlatra fókuszáló *pedagógiai manipuláció* egészíti ki. Ebben az értelemben a *nevelésfilozófia* a tudásvilág igazságtartalmában, a lehetséges új tudásvilágban való megbizonyosodás általános problematikájával, a *kanonizáció* a tudásvilág intra- és interszubjektív releváns jelentéseinek kiválasztásával, tematizálásával, a *szimuláció* a tudásvilág tapasztalati környezetének, instrumentumainak birtokba vételével, míg a *manipuláció* a tudásvilág cselekvési tereinek intencionális befolyásolásával, átszervezésével járulhat hozzá az intézményesült nevelés tudásvilágot támogató pedagógiai környezetének transzformációjához. Az intézményesült pedagógiai környezet fentebb megjelölt ágenseiből kiindulva érkezhetünk meg az azoknak megfeleltethető alanyi problematikákhoz, a *megértés*, a *szabadság*, az önazonosság és a *cselekvés* identitásképző, így személyes életésélyeket is növelő mozzanataihoz.

Az integrációs beállítódás természetét úgy is szemügyre vehetjük, hogy közös értelmezési horizontra emeljük az intézményi nevelés legitimitását leképező feltételeket és a személyes életgyakorlat kiteljesedésének feltételeit. Ebben a megközelítésben az integráció *intézményi pólusán* (1) sűrűsödnek az iskola legitimitásáért felelő belső tanulás (személyes értelemadás) és a külső tanulás (másokkal való kapcsolat és együttműködés: belső énünk és a többi ember valódi énje közötti kapcsolat) *céljai*, valamint a célokból levezetett *tartalmak*: a kritikai szemlélet és a megújulásra való beállítódás *belső tanulása*; az eredményes tanár-diák kapcsolat és a tudáshoz való hozzáférés *külső tanulása*. A közös értelmezési horizontú integráció *alanyi pólusán* (2) találjuk a belső és külső tanulás szubjektív „parafrázisait”⁴², nevezetesen a személyes értelemadás megértett élményeit és cselekvőképességét valamint az együttműködésből következő önazonosság és szabadság viszonylatokban kifejeződő identitásképző elemeit.

⁴² Az intuitív megértés és a kritikai parafrázis közötti különbségre emlékeztetve Umberto Eco a metaforák és a parafrázisok viszonyáról így ír: „A nagyon eredeti és kreatív metaforák csak értelmezésük (kalandos, fáradságos és soha véget nem érő) történetének formájában parafrázálhatók – még inkább annak történetével, hogy hogyan interpretálhatóak különböző módokon” (Eco, 2013, p. 248).

A két pólus egymásra vonatkoztatásával (kritikai szemlélet–megértett élmény; megújulásra való beállítódás–cselekvőképesség; eredményes tanár–diák kapcsolat–önazonosság; tudáshoz való hozzáférés–szabadság) a közös horizontra emelt intézményi és szubjektív célok és tartalmak között átívelő, korábban már emlegetett *nevelői transzformáció* két hídfőjére találunk rá (1. sz. ábra).

Amennyiben az itt felvázolt transzformációs mintával anélkül sikerül közös horizontot képeznünk, hogy tanárként, diákként, szülőként, kutatóként vagy az oktatásügy bármilyen felelőseként beleszorulnánk a rendszeralkotás bizarr spanyolcsizmájába, úgy reményünk lehet a dinamikusan változó valóság komplex objektív értelmezésére és szubjektív alakítására is.



1. ábra

Az intézményesült nevelés értelmezése

Meglehet, van valami igazuk a fentiekben felvázolt gondolati úttal szembeni vonakodóknak abban, hogy az emberi jelenség nevelési szándékokat is tartalmazó értelmezése – minden csűrés-csavarás dacára – inkább a szubjektív tudás⁴³ tartományához tartozik, mivel a pedagógiai tudás menthetetlenül diszpo-

⁴³ Popper szerint „a szubjektív tudás legnagyobb része velünk született lehetőségekből: diszpozíciókból, vagy velünk született lehetőségekből: diszpozíciók módosításaiból áll

zicionális. A nevelés problematikáját éppen ezért a kultúrákba, társadalmakba, intézményekbe és egyénekbe kódolt/öröklött diszpozíciók, elvárások uralják, így, ha vannak is gondolataink a nevelésről (mert megy az anélkül is), azok inkább a bölcsélet polcaira és nem a gyors alkalmazkodást kívánó társadalmi-gazdasági terekbe kívánkoznak. Ami számít, az az intézményi és egyéni eredményesség tényeken alapuló mérése és hatásfoknövelése, a működőképes jó gyakorlatok intézményes terjesztése, a pedagógia mesterségbeli tudásának, rutinjainak diszpozicionális átörökítése. Vonzó ajánlat. De még mielőtt fejet hajtánánk, emlékezzünk a fekete pedagógia áldozataira is. Túl nagy árat fizetünk, ha a szubjektív jelenben nem szorítunk helyet az objektív tudás⁴⁴ kis és nagy kérdéseinek, már csak azért is, mert csak így hagyhatjuk – Karl Popper klasszikus mondatát felidézve –, „hogyan helyettünk objektív elméleteink haljanak meg” (Popper, 1998, p. 23).

Összegzés

Mint minden emberi kapcsolatnak, úgy a pedagógiai kapcsolatnak is a halálát jelenti, ha a felek nem képesek a megújulásra, egymás változásának, fejlődésének megértésére, befogadására és támogatására. Az intézményes nevelés igazi próbája az, hogy képes-e a megújulásra, a rugalmasságot igénylő változáskezelésre, a tanulásra és az innovációra. Természetes módon az intézményes nevelés környezetében nevelkedők sem maradnak próba nélkül. Az ő osztályrészüket a kezdet végzeté: a társadalmi létet átító sztereotípiákból az életet hézagmentesen kitöltő személyes identitásba, az indoktrinációs hegemoniából a reflexív autonómiába, végső soron pedig az intézményesült nevelésből az önnevelésbe való átmenet vállalása. Imre Sándor máig érvényes megfogalmazásában a nevelés a fejlettebb ember hatása a valamiben (vagy mindenben) kevésbé fejlett emberre (Imre, 1928, p. 17.), de ez a hatás sem tarthat örökké, mivel a pedagógiai kapcsolat viszonya véges természetű. „A nevelő és a növendék viszonyának ezt az alakulását úgy lehet megjelölni, hogy *a nevelés folyamán a növendék a nevelő szellemi fejlettségének színvonalára emelkedik s ezzel a nevelés eredeti személyi kapcsolatában véget ér.*” (Imre, 1928, p. 20.) Az iskolai életgyakorlatból alighanem akkor fogunk a „mézes évek” emlékeivel távozni, ha releváns

(...) Így a szubjektív tudás minden típusát leírhatjuk úgy, mint amely bizonyos helyzetekben bizonyos módon való viselkedés diszpozíciójából áll” (Popper, 1998, p. 24).

⁴⁴ „Az objektív tudás találgatásokból, hipotézisekből és elméletekből áll, amelyek általában könyvek, újságok és előadások formájában jelennek meg. De ide tartoznak a megoldatlan *problémák* és a különböző versengő elméletek mellett és ellen szóló érvek is.” (Popper, 1998, p. 20.)

tapasztalatokat szerezhettünk az egyéni és intézményi világ összehangolhatóságáról, a két világ (morális) céljainak kölcsönös értelmezhetőségéről valamint az egyéni és szervezeti identitás határait tiszteletben tartó együttműködésről.

Megtörténhet, hogy a konkrét tapasztalatokban idővel elhalványulnak a gyakorlathoz vezető egyéni értelemkeresés és közös megértés aktusai, és csupán az iskola „jó gyakorlatai” örökítődnek tovább. Ugyanakkor nem feledhetjük, hogy intézményi időnk végeztével, ha a személyes viszonyok fel is lazulnak, de életünk tanúi, a releváns mások megértő, segítő gesztusai tovább kísérik. „Mert az anyag széthull, más ismeretekbe megy át, a szív azonban őrzi a jó emlékeket” – írja örök okulásul Németh László. (*Németh*, 1980, p. 69.) A konkrét eseményekkel megrakott emlékek újraértelmezése, a hajdani szituációk szubjektív megfejtése természetesen már csak a személyes (sors)történet lapjain íródhat tovább, viszont a nevelés teoretikusai az újraértelmezés, a normák alatti értelemadás problémáinak igényes feltárásával és újabb értelemképzések lehorgonyzásával sokat tehetnek az intézményes nevelés reménybeli érvényességének megőrzéséért. „De túl mindezen, a világnak elsősorban reményre van szüksége – írja Knausz Imre – Nem elég azt belátni, hogy elvileg lehet másképp is. Muszáj hinni benne, hogy lesz is másképp. Ez a legfontosabb és egyben a legnehezebb kérdés, mert a remény a tapasztalatból aligha meríthető. Remény csak annak felismeréséből meríthető, hogy a tudásunk véges, és nincs mindenre válasz.” (*Knausz*, 2017, p. 27.)

A remények olykor tétováznak, de végül ránk találnak. Ez az a pillanat, amikor az értelmezésért vívott, hol emelkedett, hol szörnyen közönséges küzdelmeink zajos harcmezejét pásztázva csöndesen lábhoz tesszük a fegyvert. Nem kell győzni, ha már győzött bennünk az a felismerés, hogy a történelemben lakó emberi léthez pontosan mért tudás sikerébe nem csupán a kultúrát teremtő iskolai követelmények tartoznak bele, hanem a megértés élményét átélő és továbbadó ember illanó reménye is.

Irodalomjegyzék:

- Ahonen, Sirkka (2001): Forming a Collective Identity through Historical Memories. Research Project „The No-History Generation?” In: (Edited by) Leeuw-Roord, Joke van der: *History for Today and Tomorrow. What Does Europe Mean for School History?* Körber-Stiftung, Hamburg. (EUSTORY SERIES. *Shaping European History. Volume No. 2*) 91–108.
- Bábosik István (2011): A korszerű és életszerű iskolapedagógia jellemzői. In: Bábosik István–Borosán Lívია–Hunyady Györgyné–M. Nádasi Mária–Schaffhauser Franz: *Pedagógia az iskolában. A szociális képesség megalapozása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 11–16.
- Bábosik István–Borosán Lívია–M. Nádasi Mária–Schaffhauser Franz (2011): Az iskola személyiségfejlesztő tevékenység- és feladatrendszere. In: Bábosik István–Borosán Lívია–Hunyady Györgyné–M. Nádasi Mária–Schaffhauser Franz: *Pedagógia az iskolában. A szociális képesség megalapozása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 63–152.
- Baricco, Alessandro (2003): *Tengeróceán*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázolata*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Berentés Éva (2012): *Az érett személyiség. Az emberi siker, a hatékonyság és a boldogság személyiség háttere*. Pro Personal Kiadó, Budapest.
- Bohár András (1993): *Antropológiai és etikai vázlatok*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Borbély Szilárd (2013): *Nincstelenek. Már elment a Mesijás?* Kalligram Kiadó, Budapest–Pozsony.
- Bruner, Jerome (2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest. (*Társadalomtudományi Könyvtár Új Folyam. Ismeret • elmélet • kultúra*)
- Buber, Martin (1994): *Én és Te*. Európa Kiadó, Budapest.
- Callan, Eamon–Arena, Dylan (2009): Indoctrination. In: (Edited by) Siegel, Harvey: *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford University Press, Oxford. (*Oxford Handbooks*) 104–121.

- Carr, David (2013): The Philosophy of Education and Educational Theory. In: (Edited by) Bailey, Richard–Barrow, Robin–Carr, David and McCarthy, Christine: *The SAGE Handbook of Philosophy of Education*. SAGE, London. 37–53.
- Cuypers, Stefan E. (2009): Educating for Authenticity: The Paradox of Moral Education. In: (Edited by) Siegel, Harvey: *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford University Press, Oxford. (*Oxford Handbooks*) 122–144.
- Dewey, John (1976): *A nevelés jellege és folyamata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Eco, Umberto (2013): *Az értelmezés határai*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Faragó Klára (2013): *Szervezet és pszichológia. Új irányzatok az ezredfordulón*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Feinberg, Joel (1999): *Társadalomfilozófia*. Osiris Kiadó, Budapest. (*Osiris könyvtár*)
- Fináczy Ernő (1934): *Neveléstudományok a XIX. században*. A Magyar Tudományos Akadémia kiadása, Budapest. (A kötetet elektronikus formátumban szerkesztette, a jegyzeteket kiegészítette és a kísérő írást: A könyv megírásának történetéhez: Fináczy Ernő és Prohászka Lajos kapcsolata című tanulmányt írta: Orosz Gábor) <http://mek.oszk.hu/07200/07285/> Utolsó letöltés: 2017. október 8.
- Freire, Paulo (1998): *Pädagogik der unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Rowohlt, Hamburg.
- Fodor László (2006-2007): *Neveléstudományok*. Egyetemi jegyzet. Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Marosvásárhely. <http://koncertpedagogia.hu/Fodor%20Neveléstudományok.pdf> Utolsó letöltés: 2017. szeptember 27.
- Frankl, Viktor E. (2012): *A szenvedő ember. Patodicea-kísérlet*. Jel Kiadó, Budapest. (Értelmes Élet, 11.)
- Fukuyama, Francis (2005): *Államépítés. Kormányzás és világrend a 21. században*. Századvég Kiadó, Budapest.
- Fukuyama, Francis (2012): *A politikai rend eredete. Az ember előtti időktől a francia forradalomig*. Akadémia Kiadó, Budapest. (*JelenLét*)

- Fullan, Michael (2008a): *Változás és változtatás. Az oktatási reform mélységének feltárása*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Fullan, Michael (2008b): *Változás és változtatás II. A folytatás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Garnitschnig, Karl (2004): Iskola integráció – kihívás innovációra. In: Bábosik István (szerk.): *Neveléstudomány. Nevelés az Európai Unióban*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gáspár Tamás (2012): *Strategia Sapiens. Egy stratégiai fejlesztési modell gondolati vázlat*. Akadémiai Kiadó, Budapest. (*Nemzetközi gazdasági szakkönyvtár*)
- Gelei András (2006): A szervezet interpretatív megközelítése. In: *Vezetéstudomány*, XXXVIII. évf. Különszám. 79–97.
- Goodlad, John (1990): *Studying the education of educators: From conception to findings*. Phi Delta Kappan, 71, 9, 698–701.
- Hamilton, David, L. (2001): A sztereotípiák megértése: elméletek és problémák történelmi perspektívában. In: Hunyady György–Nguyen Luu Lan Anh (szerk.): *Sztereotípiakutatás. Hagyományok és irányok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 13–21.
- Hamvas, Béla (1995): *Scientia sacra*. I. rész. Medio Kiadó, Szentendre. (*Hamvas Béla Művei* 8.)
- Handy, Charles (2016): *A második görbe. Gondolatok a társadalom megújításáról*. HVG Kiadó, Budapest. (*HVG Könyvek*)
- Heller Ágnes (2008): *A reneszánsz ember*. Múlt és Jövő Kiadó, Budapest. (*Múlt és Jövő Könyvek*)
- Heller Ágnes (2013): A személyes identitás dinamikája. In: Bujalos István, Tóth Máté és Valastyán Tamás (szerk.): *Az identitás alakzatai*. Kalligram Kiadó, Pozsony-Budapest. 10–20.
- Herbart (1932): *Pedagógiai előadások vázlat*. A „Kisdednevelés” Kiadása. Dunántúl Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda Rt., Pécs.

- Hirschman, Albert, O. (1995): *Kivonulás tiltakozás hűség. Hogyan reagálnak vállalatok, szervezetek és államok hanyatlására az érintettek?* Osiris Kiadó, Budapest.
- Huntington, Samuel P. (2015): *A civilizációk összecsapása és a világrend átalakulása.* Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Hunyady György (2001): A sztereotípiakutatás funkcionális megközelítése. In: Hunyady György–Nguyen Luu Lan Anh (szerk.): *Sztereotípiakutatás. Hagyományok és irányok.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 484–491.
- Hunyady György (2016): *Jelentörténeti szociálpszichológia.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Hunyady Györgyné–M. Nádasi Mária (2011): Személyközi kapcsolatok az iskolában. In: Bábosik István–Borosán Livia–Hunyady Györgyné–M. Nádasi Mária–Schaffhauser Franz: *Pedagógia az iskolában. A szociális képesség megalapozása.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 209–259.
- Imre Sándor (1928): *Neveléstan. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába.* Studium, Budapest. (*A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai 3. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.*)
- Knausz Imre (2017): Az általános iskola feladatairól. In: Ambrusné Szalai Katalin (szerk.): *Párbeszéd Takács Etellel. Huszonöt év után a pedagógiáról. Jubileumi tanulmány- és esszéketet.* Takács Etel Alapítvány–ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 21–27.
- Kron, Friedrich W. (2000): *Pedagógia.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Kundrea, Milan (2016): *Lassúság.* Európa Kiadó, Budapest.
- Landsheere, Vivian–Landsheere, Gilbert (1982): *Définir les objectifs de l'éducation.* Quatrième édition revue et augmentée. Presses Universitaires de France, Paris.
- M. Nádasi Mária–Hunyady Györgyné (2011): Fekete pedagógia. Diszfunkcionális pedagógiai hatások az iskolában. In: Hunyady Györgyné–M. Nádasi Mária: *Az iskolakép változatai és változásai. A pedagógusképzés megújítása.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 65–73.

- Márai Sándor (1991): *Föld, Föld! ... Emlékezések*. Akadémia Kiadó, Helikon Kiadó, Budapest.
- Márai Sándor (1996): *Idegenek*. Akadémiai Kiadó–Helikon Kiadó, Budapest.
- Maritain, Jacques (1969): *Pour une philosophie de l'éducation*. Préface de Marie-Odile Métral. Fayard, Paris.
- Mihály Ottó: Nevelésfilozófia, neveléstudomány. In: Mihály Ottó: (1999): *Az emberi minőség esélyei. Pedagógiai tanulmányok*. Szerkesztette: Horváth Attila–Trencsényi László. OKKER–Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest. 226–233.
- Nainby, Keith E.–Warren, John T.–Bollinger, Christopher (2004): Articulating Contact in the Classroom: Towards a Constitutive Focus in Critical Pedagogy. In: (Edited by) Phipps, Alison–Guilherme, Manuela: *Critical Pedagogy. Political Approaches to Language and Intercultural Communication*. Multilingual Matters Ltd, Oxford. 33–47.
- Németh László (1980): *Pedagógiai írások*. Válogatta, előszóval és jegyzetekkel ellátta Fábíán Ernő. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest. (TÉKA)
- Pastiaux, Georgette et Jean (1997): *Précis de pédagogie*. Nathan, Paris.
- Pring, Richard (2013): The Philosophy of Education and Educational Practice. In: (Edited by) Bailey, Richard–Barrow, Robin–Carr, David and McCarthy, Christine: *The SAGE Handbook of Philosophy of Education*. SAGE, London. 54–66.
- Popper, Karl (1998): *Test és elme. Az interakció védelmében*. TypoTex Elektronikus Kiadó Kft., Budapest. (Test és Lélek)
- Prohászka Lajos (1937): *Az oktatás elmélete*. Kiadja az Orsz. Középiszkolai Tanáregyesület, Budapest. (A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai 6. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.)
- Safranski, Rüdiger (2017): *Az idő. Amit velünk tesz, és amivé mi tesszük*. TypoTex Kiadó, Budapest.
- Sahlberg, Pasi (2013): *A finn példa. Mit tanulhat a világ a finnországi oktatási rendszer reformjából?* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.

- Schaffhauser Franz (2011): Az iskola feladata a sajátos nevelési igényű tanulók integrálásában – az inklúzió pedagógiája. In: Bábosik István–Borosán Lívia–Hunyady Györgyné–M. Nádasi Mária–Schaffhauser Franz: *Pedagógia az iskolában. A szociális képesség megalapozása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 263–352.
- Schank, Roger C. (2004): *Dinamikus emlékezet. A forgatókönyv-elmélet újraértelmezése*. Vince Kiadó, Budapest.
- Schwendtner Tibor: *Az eljövendő múlt. Genealógia Nietzschénél, Husserlnél és Heideggernél*. L'Harmattan Kiadó–Magyar Daseinanalitikus Egyesület, Budapest. (*Dasein Könyvek*)
- Sen, Amartya (2003): *A fejlődés mint szabadság*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Sen, Amartya (2016): Education and Standards of Living. In: (Edited by) Curren, Randall: *Philosophy of Education: An Anthology*. Blackwell, Oxford. 95–101.
- Sloterdijk, Peter (2015): *Harag és idő. Politikai-pszichológiai kísérlet*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Smith, Eliot R.–Mackie, Diane M.–Claypool, Heather M. (2016): *Szociálpszichológia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Solomon, Robert C. (2002): *Spirituality for the Skeptic. The Thoughtful Love of Life*. Oxford University Press, Oxford.
- Stehr, Nico (2007): *A modern társadalmak törékenysége*. Gondolat Kiadó–Infónia, Budapest. (*Az információs társadalom klasszikusai*)
- Stiglitz, Joseph E.–Greenwald, Bruce, C. (2016): *A tanuló társadalom megteremtése. A növekedés, a fejlődés és a társadalmi haladás kérdéseinek új megközelítése*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Szabó Éva (2001): A sztereotípiák árnyalatai: a tanári jellemzések mintái. In: Hunyady György–Nguyen Luu Lan Anh (szerk.): *Sztereotípiakutatás. Hagyományok és irányok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 492–499.
- Szvetelszky Zsuzsanna (2017): *Rejtett szervezetek. Az informális kommunikáció hatalma*. Typotex Kiadó, Budapest.

Zimbardo, Philip–Boyd, John (2012): *Időparadoxon. Hasznosítsuk újra a tegnapot, élvezzük a márt, és legyünk úrrá a holnapon!* HVG Kiadó, Budapest. (HVG Könyvek)

Zrinszky László (2000): *Iskolaelméletek és iskolai élet.* OKKER Kiadó, Budapest.