

Department for Education and Skills (2002b): *Special Educational Needs Toolkit, Section 4: Enabling Pupil Participation*. The Stationery Office, London.

Department for Education and Skills (2004): *Removing Barriers to Achievement – The Government’s Strategy for SEN (White Paper)*. Department for Education and Skills, London. www.teachernet.gov.uk/_doc/5970/removing%20barriers.pdf

Department for Education and Skills (2006): *Government Response to the Education and Skills Committee report on Special Educational Needs*. Department for Education and Skills, London.

Department of Education and Science (1978): *Special Educational Needs: Report of the committee of inquiry into education of handicapped children and young people (The Warnock Report)*. Her Majesty’s Stationery Office, London.

Department of Education and Science (1981): *Education Act 1981*. Her Majesty’s Stationery Office, London.

Education and Skills Committee (2006): *Special Educational Needs: Third Report of Session 2005–06*. The Stationery Office Limited, London. http://www.parliament.uk/parliamentary_committees/education_and_skills_committee/education_and_skills_committee_reports_and_publications.cfm

Garner, Richard (2004): Warnock says mainstream schools fail disabled pupils. *The Independent (London)*, <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/warnock-says-mainstream-schools-fail-disabled-pupils-543398.html>

National Association of Head Teachers (2003): *Policy Paper on Special Schools*. www.naht.org.uk

Ofsted (2004): *Special Educational Needs and Disability: towards inclusive schools*. Audit Commission, London. www.ofsted.gov.uk/publications/index

Ofsted (2006): *Inclusion: Does it matter where pupils are taught? Ofsted, London*. www.ofsted.gov.uk/publications/2535

Transforming the education of children with SEN – Clarke. (2004. 02. 11.): *Department for Education and Skills, News Centre*. http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn_id=2004_0022

UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO. http://216.239.59.104/search?q=cache:SPqHhw3oscJ:www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF+UNESCO+Salamanca+statement&hl=hu&ct=clnk&cd=1&gl=hu

Warnock, Mary (2005): *Special Educational Needs: A New Look*. Impact No. 11. Philosophy of Education Society of Great Britain.

Wedell, Klaus (2005): Dilemmas in the quest for inclusion. *British Journal of Special Education*, 32. 1. sz. 3–11.

Disability Discrimination Act 1995. www.opsi.gov.uk/acts/acts1995/ukpga_19950050_en_1

Pető Ilidő – Endre Katalin

Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Intézet –
Budapest, Vadaskerti Fejlesztő és
Felzárkóztató Általános Iskola

A közösség és a közösségiség újrágondolásához

Akarunk-e és tudunk-e még közösséget alkotni?

A közösség a leghányatottabb sorsú fogalmaink egyike. Néhány évtizeddel ezelőtt a vízcsapból is ez a kifejezés áradt, mindenki nyakra-főre használta, nemritkán sanda szándékokkal övezve. Azután (a rendszerváltást követően) szapulni kezdték, jogos és jogtalan támadásokkal illették, majd fokozatosan mellőzték, manapság pedig már végérvényesen temetni akarják. Ugyanakkor aligha van ma is általánosabb és humánusabb szükségletünk annál, mint hogy minden emberi együttműködést a közösségi szellem hasson át s irányítson. Emberek tömegei feltételezik, hogy a közösség-lét békességet, szeretetet és nagy jelentőségű együttes alkotást tud létrehozni.

Aligha van még egy olyan kategória, amely annyira elterjedt volna a filozófiában, a különféle társadalomtudományokban, a politikában és a köztudatban, mint a közösség. Ugyanakkor a félreértések, az elítélések, az ellentmondások és a különböző töltetű indulatok egész tárházával is találkozhatunk vele kapcsolatban. A fogalom egyszer utópisztikus vágyak, nagyreményű óhajok s elvárások kifejezőjévé magasztosul,

másszor pusztá szitokszóvá silányodik: hol az egész emberiség problémáit megoldó csodaszerként tündököl, hol pedig semmitmondó, üres frázissá degradálódik.

Nem túlzás az állítás, hogy a nevelésseléletemben és -filozófiában, valamint a gyakorló pedagógiában ugyancsak komoly gondok halmozódtak fel a közösség-értelmezésben és -használatban. A sokféle probléma közül itt csupán arra az ellentmondásra, rejtélyesnek tűnő dilemmára utalok, hogy a nevelőmunkában szemlátomást csökken a közösségi érték, a közösségiség szelleme s erkölce (s ezzel párhuzamosan háttérbe szorul a közösség-téma a tudományos publikációkban), miközben előszeretettel hivatkozunk egy ősrégi elvre, miszerint közösségek nélkül egyszerűen élni sem tudnánk. Felidézzük ezzel kapcsolatban Arisztotelész híres gondolatát, hogy tudniillik az ember „társas állat”, azaz közösségi lény. Azután a filozófus-császár Marcus Aurelius felismerésébe kapaszkodunk, mely szerint „az ember alkotásában leglényegesebb a közösségi szellem” (1991, 97.). De felfigyelhetünk – nagyot ugorva időben-térben – Somogyi József, a kiváló, ám méltatlanul elfelejtett 20. századi magyar filozófus és pedagógiakutató megállapítására is: „Az ember természettől fogva közös életre, közösségre teremtett lény” (*Somogyi*, 1939, 332.) ..., a közösségi létforma természetes, sőt szükségszerű az ember számára.” (*Somogyi*, 1943, 1.) Ezek után csöppet sem csodálkozhatunk Horváth Attila kortárs nevelésméleti kutatónk összegzésén: „a pedagógiai elképzelések középpontjában [...] megtaláljuk a közösség (community) fogalmát.” (*Horváth*, 1997, 24.)

Másrészről viszont könnyű észrevennünk, hogy filozófusok, pedagógiakutatók egész sora azon kesereg, hogy a modern társadalmakban „elfogynak”, eltűnnek a közösségek, vagy visszaélve velük, alaposan lejáratták azokat. Például Helmut Plessner, kevésbé ismert német filozófus *A közösség korlátai* című, a 20. század húszas éveiben írott könyvében bátorodik kijelenteni, hogy „a modern társadalmat meg kell védeni a közösség szellemétől, mert az túlértékelt eszme, és rejtett tekintélyelvűséget tartalmaz” (*Plessner*, 1999, 66–67.). Ha a 20. század közösség-kataklizmáira (fasizmus, bolsevizmus) gondolunk, még igazat is adhatunk a szerzőnek. De mit kezdünk például Hamvas Béla mélyeséges pesszimizmusával? A filozófiai vénával is megáldott író, esszéíró meghökkentő kijelentést tesz: szerinte a „Közösségről filozófia, tudomány, költészet úgy beszél, mintha létezne. A közösségre azonban az ember nem érett meg.” (*Hamvas*, 2006, 169.). Persze nem vagyunk kötelesek elfogadni Hamvas apokaliptikus világlátását s közösséggértelmezését. Mindenesetre tudjuk, érezzük, tapasztaljuk, nincs minden rendben a közösséggel és a közösségiséggel. Nem véletlen Gáspár László alig egy évtizeddel korábbi szabódása: „Nem érthetünk egyet azokkal, akik eleve pejoratív értelmet tulajdonítanak a közösségnek, és a 'közösségi nevelést' anakronizmusnak [...] tekintik.” (*Gáspár*, 1999, 155.) Ha egy kutató fellép a közösség korszerűtlen megítélése ellen, az önmagában mutatja, a valóságban már jelen van a közösség létét s jelentőségét megkérdőjelező felfogás (és gyakorlat).

Látjuk tehát, kialakult egy általános, mondhatjuk hagyományos koncepció, amely szerint a közösség-alkotás az ember lényegi természete, mindig jelenlévő alapvonása. És adva van a konkrétság szintjén értelmezett közösségfogalom, amelyről sokan azt állítják, elszakad közvetlen valóságalapjától, s ily módon maga a közösség már nem is evilági képződmény, hanem átszellemül az „angyalian túlvilági individuális szentek s mártírok társaságává.” (*Fraser*, 1987, 80.). Sarkítva kérdezhetnénk úgy is, hogy a közösség objektív létkategória, vagy csupán egy idejétmúlt, ideológiai színészeti, kihűlt tartalmú elvi kívánalom kifejezője? A mindennapi élet gyakran mutat fel negatív tapasztalatot a közösségek működésében, ami csak növeli a kételyt, a bizonytalanságot. Ezért sokakban felmerül, egyáltalában akarunk-e, tudunk-e valóságos közösségeket létrehozni. Akarunk-e, tudunk-e manapság hatékony közösségre nevelni? Vagy fogadjuk el Gerard Delanty kortárs angol szociológus „köztes” álláspontját, azt tudniillik, hogy „A modernitás nem menekülhet a közösségkeresés elől, amely éppen annyira elkerülhetetlen, mint amennyire elérhetetlen.”? (*Delanty*, 2006, 192.)

A kutatásnak a tisztánlátás érdekében sokat kell még tennie, a közösség-problematika számos összefüggése – a közvélekedéssel ellentétben – nincs még megnyugtatóan kidolgozva. Abban biztos vagyok, hogy égetően szükségünk van a közösség és a közösségi-ség fogalmának újragondolására. Az alábbiakban egyetlen szempont – jelesen a vizsgálódási szintek differenciált elkülönítése – hangsúlyozásával, annak vázlatos vizsgálatával tudok s kívánok hozzájárulni a témakör pontosabb megértéséhez.

Azt gondolom, a közösség fogalmáról értekezve alapvető hiba a megközelítések és az elemzői szintek összemosása. S fordítva: kívánatos és szükséges a szóba jöhető szintek világos és határozott elkülönítése. A magam részéről azt szeretném felvetni s állítani, hogy a szóhasználatban és a közösségépítés gyakorlatában egyaránt indokolt legalább három szint: a filozófiai, a társadalomtudományi és az elvi-ideológiai vonatkozás megkülönböztetése és egyértelmű használata. E három megközelítési mód, vizsgálódási terület között alapvető eltérések húzódnak meg, amelyek tudomásul nem vétele vagy önkényes fölcserélése, illetőleg tetszőleges és ötletszerű (tehát nem megalapozott) használata csak tévutakat, zűrzavart, mi több, méltatlan előítéleteket okozhat.

A filozófiai tartalom mint legáltalánosabb vonatkozás

A közösség nem a társadalom, hanem a társadalmiság fogalmával azonos. Az ember közösségi lényként mutatkozhat meg, és csakis így, ebben a mivoltában tűnhet fel társadalmában: minden porcikájában, tettében, viszonylatában, magatartásában alapvetően társadalmisága tükröződik vissza, illetőleg nyilvánul meg.

Számomra nyilvánvaló, a pedagógia leginkább a második és a harmadik szint értelmezésében és vizsgálatában érdekelt. Ami természetesen nem azt jelenti, hogy az első, tehát a filozófiai megközelítés eredményei iránt közömbös maradhat – miként egyetlen más szaktudomány sem. Hadd foglaljam itt össze röviden a filozófiai absztrakció lényegét. Arra a kérdésre próbálok koncentrálni, hogy a pedagógiának a közösség-értelmezés és -használat során milyen általános érvényű filozófiai mondanivalót indokolt s kívánatos figyelembe venni.

Filozófiai közhely, hogy a társadalom nem más, mint azon vonatkozások, viszonyok összessége, amelyben az emberek egymással állnak s működnek. A közösség fogalma, bár jelentésében közel áll a társadaloméhoz (össze is szokták téveszteni vagy hibás értelmezéssel azonosnak tartani a két fogalmat), más és mélyebb tartalmat foglal magában. Az itt rejlő összefüggést filozófiailag legpontosabban ismereteim szerint mindmáig Marx ragadja meg. Nem félek a kijelentéstől: a marxi felismerés egy csöppet sem veszített érvényességéből. Marx hangsúlyozza, hogy a közösség közvetlenül más emberekkel történő valóságos társadalomban nyilvánul meg. S ebben a közösségi tevékenységben az egyén maga a társadalmi lény, ugyanis az egyének valójában a „lényük működtetése által teremtik, termelik az emberi közösséget, a társadalmiságot (gesellschaftliches Wesen), amely nem az egyes egyénnel szemben álló elvont-általános hatalom, hanem mindegyik egyénnek a lényege, saját tevékenysége, saját élete, saját élvezete, saját gazdagsága.” (Marx, 1970, 140.). A szövegrészből kiderül, az emberi lényeg nem az együttélési s -működési viszonyok pusztán mechanikus összessége (ezt a tartalmat, mint láttuk, a társadalom fogalma fejezi ki), hanem a mindenkor létező vonatkozások s viszonyok egysége, vagyis az emberi együttélés és -működés integrációja, kohéziója, energikus ereje. Amiben létezik az ember, az a társadalom világa; ami által él és működik, az a közösség(isége). Az összefüggés nyilvánvaló: minden egyes egyén magában hordozza s minduntalan ki is nyilvánítja az emberi lényegét, amely

végső soron saját társadalmisága. A közösség nem a társadalom, hanem a társadalmiság fogalmával azonos. Az ember közösségi lényként mutatkozhat meg, és csakis így, ebben a mivoltában tűnhet fel társadalmában: minden porcikájában, tettében, viszonylatában, magatartásában alapvetően társadalmisága tükröződik vissza, illetőleg nyilvánul meg.

A közösség, filozófiailag összegezve, nem más, mint az emberi lényeg kifejezője, az egyének más egyénekkal, csoportokkal folytatandó társadalmi „anyagcseréje”, egy mindig fennálló és működő, a konkrét társadalmi tértől s időtől bizonyos értelemben függetlenül létező, az élettelen s élő természetben semmi mással nem azonosítható, magasrendű létforma, az ember alapvető megkülönböztető jegye. S ha ezt az értelmezést megértjük és elfogadjuk (mert meggyőzőnek véljük), akkor már könnyen azonosulhatunk az ősrégi koncepcióval is, hogy tudniillik az ember eredendően társas állat, azaz közösségi lény. Az emberi lény az egyén, az individuum közösségiségében, közösségi voltában, azaz társadalmiságában, társadalmi lét-megnyilvánulásában rejlik. S azt hiszem, ez az összefüggés (filozófiai tanulság) a jövőben ugyanúgy érvényben fog maradni, mint volt a múltban bármikor.

A társadalomtudományi konstrukciók

A közösség-témával foglalkozó társadalomtudományok (így a pedagógia is) – szemben a legáltalánosabb, állandó s a lényegiséghez tartozó jeggel – a konkrét és történetileg változó, speciális vonásokat, a közvetlen és eleven tartalmakat, összefoglalóan: a sokféleséget ragadják meg. A filozófia a közösséget ontológiai összefüggésében, mondhatjuk úgy is: egész-ként való megnyilvánulásában vizsgálja. A társadalomtudományok a formsajátosságok, a történeti alakváltozások, az együttlét és -működés egyes részeinek leírására koncentrálnak. Ez utóbbiak leginkább arra a sokunkat izgató kérdésre keresik a választ, hogy a közösség valójában mitől közösség, mi az a – kölcsönözve Tönnies kifejezését – közös mag, amely egyúttal el is választja ezt a képződményt az egyéb emberi alakzatoktól (például a csoport, állam, társadalom stb. fogalmaitól).

Kétségtelen, a témában leginkább illetékes társadalomtudományok (mint például a szociológia, szociálpszichológia, politológia, pedagógia, néprajz, jog) komoly erőfeszítéseket tesznek a konkrét közösségjegyek megragadására. Bizonyára számos ismérvtől elvárható, amelyek mind valamilyen fontossággal bírnak. Mégis azt gondolom, négy mozzanatot mindenképpen indokolt megkülönböztetnünk, nélkülük semmilyen közösségműködés nem jöhet létre: a magasrendű, összehangolt együttes tevékenység, a kifejlett egyének színre lépése, a felelősség mint általános mozgatóerő és a valahová tartozás tudata s érzülete. Számomra érthetetlen s elfogadhatatlan, hogy eddig éppen ez a négy vonás kapott kevesebb figyelmet, illetőleg e pontokon többnyire lapos magyarázatok születtek. (Ám ezek a hiányosságok csak még jobban indokolják a közösség fogalmának és sajátosságainak újragondolását.)

1) Politikai-ideológiai érdekből és meggondolásból teljesen elhibázott dolog a közösséget magát valamiféle piedesztálra állítani az egyénnel, az egyes polgárral szemben. Köz hely, hogy a politikai és ideológiai szempontból mesterségesen magasabb rendűnek tételezett közösség a valóságban (jelesül a 20. században) történelmi súlyú tragédiák sorát indította el, nem is gondolva az eszmetörténeti károkról. Az utóbbi hatással kapcsolatban csak emlékeztetni kívánok arra a szomorú következményre, hogy sokan – azonosítván a közösség és a szocializmus fogalmait – a rendszerváltás után magát a közösség kifejezését s eszméjét is kidobták az ablakon (a fürdővízzel együtt a gyereket is „kiöntötték”), vagy legalábbis megkérdőjelezték annak presztízsét. Bizonyos vagyok abban, hogy a közösség mai tévesztésében ez a torz felfogás és törekvés komoly szerepet játszik.

A negatív tapasztalatok ellenére én mégis azt állítom, hogy a közösség mindenképp magas rendű képződmény – igaz, nem politikai és ideológiai értelemben. Magas rendű abban a vonatkozásban, hogy az együttes tevékenység összhangja új minőséget, többlettartalmat, lenyűgöző produktumot teremt. Az új minőségi létmegnyilvánulás lényegét s jelentőségét érzékletes hasonlattal világítja meg Ronald Dworkin: „Egy szimfóniát eljátszhat egy zenekar, egyetlen muzsikus viszont nem. Ez nem a statisztikai értelemben vett kollektív cselekvés esete, mert egy zenekari előadáshoz nemcsak az kell, hogy a muzsikusok mindegyike eljátsssa valamely meghatározott részét a partitúrának, hanem az is, hogy a muzsikusok mint zenekar játszzanak, mindegyik a csoport teljesítményéhez szándékozzon hozzájárulni, s ne elszigetelt szólások formájában játszzák, amit játszzanak.” (Dworkin, 1993, 16.)

Dworkinnak természetesen igaza van abban, hogy a kiváló zenekari produkció mint magasrendű közösségi élmény jelenik meg – a zenekari tagok számára. (Egyúttal, nem elhanyagolható szempontként, a közönség is részesül ebben a „kegyben”.) A zenekar kiemelkedő teljesítménye, vitathatatlan, magas fokú szakmai együttműködést, erős és gazdag kölcsönhatást, kiküzdött összhangot feltételez. A szerző hasonlatát általánosítva kijelenthetjük, a közösség, a közösségiség születése nem készen talált, magától értetődő adottság, nem a természet által eleve garantált képződmény, ám nem is valamilyen természet- s emberfölötti adomány, metafizikai titok, egyszeri s megismételhetetlen csoda: alapvetően egy történetileg kimunkált, emberek által együttesen létrehozott alkotásról van szó. Vagyis a mindenkori közösségek konkrét formája mindig s legfőképpen egy magas szintű tevékenységben alakul ki, s az által él igazán. A közösség világának fontos „építőköve” a cél, az érték, az érdek azonossága, az úgynevezett „mi”-tudat, a hovatartozás érzetének a kialakulása (ismeretes Hankiss Elemér régi felsorolása, amely mások által tovább szaporodik). Azt gondolom, a legfontosabb kritériumnak, a konkrét közösségeket megalkotó (összekovácsoló) elemnek mégis az együttes tevékenységben megnyilvánuló teljesítményt kell megválasztanunk. S csak fájlalhatjuk, hogy a közösség konkrét társadalomtudományi kutatásában éppen ez a szempont, tehát a tevékenység és teljesítmény egymásra hatásának vizsgálata sikkad el vagy szorul háttérbe. Ez a hiányosság, számomra nyilvánvaló módon, már nem tartható sokáig.

2) A közösség mint magas rendű együttes tevékenység egyúttal a kifejlett egyének jelenlétét is feltételezi. Visszaülve Dworkin hasonlatához, mondhatjuk, a kiváló zenekari produkció csak kiváló egyéni képességekkel megáldott zenekari tagokkal valósítható meg. A várt eredményt, tehát a közösségi élményt csupán az hozhatja el, ha minden egyes muzsikus odarakja a saját tehetségét, szorgalmát és alázatát az együttes tevékenységhez. Általánosan fogalmazva, a kifejlett egyén azt jelenti, hogy az individuum felismeri: „benne több rejtőzik, mint származásának története vagy amit a hierarchia meghatároz, [...] mindenki sorsának legalább egy jelentős részét saját kezében tartja.” (Lenzen, 2000, 23.) Történetileg vizsgálva, először a felvilágosodás szelleme érinti meg az individuumot. A felvilágosodás mondja ki, hogy az individuumnak a világban elfoglalt helyét s társadalmi értékét (jelentőségét) már nem a vallási és/vagy politikai irányítás, és nem is a születés által meghatározott társadalmi beágyazottsága (strukturája) határozza meg, hanem legfőképpen saját ereje, képessége, tehetsége, szorgalma és munkája. Az öntudatosodott polgár, a saját léteben megerősödő individuum mint általános szükséglet rabul ejti a szabad gondolkodást, s minduntalan, évszázadokkal később is újra és újra fogalmazódik. A fenti összefüggést ugyancsak egy – ezúttal filozófiai jellegű – hasonlattal fejezi ki a 20. században Karl Jaspers *Was ist Erziehung? (Mi a nevelés?)* című, nagyszabású nevelésfilozófiai könyvében (magyar nyelvre még nem fordították le). Az egzisztencialista filozófus alábbi gondolatát mindnyájan elfogadhatjuk, világnézeti különbségekre való tekintet nélkül. Jaspers szerint az ember nem úgy fejlődik, mint az állat, akinél a biológiai örökítőanyag ugyanúgy ismétlődik generációkon keresztül. Az ember a történeti

változások által fejlődik. Ennek lényege tisztán látható és megérthető, ha a közösség és az egyén viszonyát vizsgáljuk. Világos, érvel a gondolkodó, hogy az egyén viszonya a közösséghez nem egyetlen meghatározott formában, változatlanul és rögzült struktúrában történik. Az embernek történelme van, amely a munka folyamatában realizálódik, a közösség segítségével. Ez történelmi kimunkálást jelent, amely – szemben a biológiai örökséggel – mindenekelelt alkotást foglal magában. S végső soron maga a nevelés is ennek az alkotási folyamatnak rendelődik alá: a tevékenységben kiépítjük, szüntelenül formáljuk, korrigáljuk, gazdagítjuk önmagunk s mások erőit, képességeit, viszonyrendszerét. A gondolatmenetből logikusan következik Jaspers meghatározása: A „nevelés segítség az önállóvá váláshoz a szabadságban, és ez nem idomítás” (Jaspers, 1982, 75.).

A nevelés nem minden, azaz nem mindenható, de amit tenni tud, az rendkívüli fontossággal bír. Nem rideg utasításokkal, szolgálai engedelmisséget váró parancsszóval, merev szabályokkal, megroggyant és cáfolhatatlannak tartott gondolatokkal akar hatni, s nem valamilyen „kész”, végleges, pusztá arúfélét lát a nevelendőben. Alapvetően az egyén önmegvalósításához, önmaga kiépítéséhez, a folyamatos „megcsinálásához” szükséges készségek, képességek, alkotó erők felélesztésével, a kimunkálás előmozdításával kíván beavatkozni az egyén fejlődésébe. A nevelés ilyen célkitűzéssel és hozzáállással – a maga részéről, sok más hatótényező mellett – valóban segítheti a kifejlett egyének megjelenését. S könnyű belátnunk, a kifejlett egyén „előállása” s jelentősége éppen olyan fontos, mint maga a közösség. Közösség és (kifejlett) egyén együtt, egyszerre s egymást kölcsönösen feltételezve s gazdagítva tudnak igazán hatékonyan működni.

3) A felelősség elvét s erényét nem tudjuk elégszer hangsúlyozni. Az előzőekben vitatam Hamvas Béla pesszimizisztikus álláspontját, most nagyon is egyetértően kívánok idézni tőle egy másik részgondolatot: „a kollektív felelősség tudata, amin az emberi közösség úgy nyugszik, mint a Föld az ősgneisz kozmikus tömegén, [...] a közösség [ott kezdődik – K. S.], amikor az emberben felébred a tudat: nem vagyok egyedül, és minden ember sorsával elszámolni tartozom”. (Hamvas, 2006, 165., 168.) A kollektív felelősség erős és hatékony összetartó erő, jelentőségét akkor foghatjuk fel igazán, ha szembeállítjuk az ellentétével, a kollektív felelőtleniséggel. Ez utóbbi különösen kártékony hatására a volt államszocializmus meggyőző példát szolgáltat. A kollektív felelőtlenység több évtizeden át beléivódott a tömegek tudatába s vérebe, aratott az élet úgyszólván minden szegmensét átjáró kényelmes, egyúttal jól kifizetődő felelősség nélküliség. A rendszer-váltás után viszonylag gyorsan átálltunk a többpártrendszer és a demokratikus politika működésére. Lényegesen több kinnal, buktatóval és lassabban tanuljuk a piacgazdaság sokunk számára idegen s kíméletlen törvényeit. De a legnagyobb kihívás a tudati-erkölcsi átalakulás, s azon belül a kollektív felelőtlenység felváltása a kollektív felelősség elvére s gyakorlatára. Nem túlzás az a kijelentés, hogy e téren csak az út legelején járunk. Gyökeres fordulatot nem várhatunk, ugyanis ahhoz, hogy a kollektív felelősség általánossá s természetes beidegződéssé váljon, legalább annyi évtized szükséges, mint amennyi ideig a felelősség-nélküliség uralkodott a mindennapi életben.

Végül is azt szeretném állítani, hogy napjaink közösséghiányos világa a legszorosabban összefügg a kollektív felelősségtudat s -érület erőtlenségével. S fordítva: minél inkább sikerül a felelősség nemerényét megtanulnunk s gyakoroltatnunk, annál érettebbé válunk a közösségalkotásra s -működésre.

4) Gerard Delanty mély aggodalommal állapítja meg, hogy a mai globális világban jól kivehető módon növekedik a szociális kirekesztés, a társadalmi széthúzás, az erőszak, a kizsákmányolás. Szemlátomást válik mind bizonytalanabbá a világ. Elfogadja Zygmund Bauman, az ismert szociológus gondolatát, aki korunkat „szétfolyó modernitásnak (liquid modernity) hívja, olyan állapotnak, amelyben minden képlekeny s felbomlik” (Delanty, 2006, 193.; a szerző hivatkozik Zygmund Bauman *Liquid Modernity* című könyvére). Az egyén otthontalanná, bizonytalaná válik, de talán éppen ezért benne „erős

készítetés is létrejön a közösség, a hovatartozás és az együttérzés meghitt világára. [...] A közösség azt kínálja fel az embernek, amit sem a társadalom, sem az állam nem képes, jelesül a valahová tartozás tudatát egy bizonytalan világban. [...] A közösség általános értelemben a valahová tartozás sajátlagos formája.” (*Delanty*, 2006, 41., 186., 192.) Csak egyetérteni tudok Delanty felvetésével, hogy tudniillik a valahová tartozás tudata s érzerete minden közösség nélkülözhetetlen vonása, feltétele. Sajnálatos tény, hogy a pedagógia (nem vigasz, hogy a többi társadalomtudomány sem) eddig nem mutatott különösebb érdeklődést e közösségjegy vizsgálatára. Jó néhány szerző figyelmének köréből teljesen kiesik a valahová tartozás kérdése, miközben előszeretettel veszik lajstromba a legkülönbözőbb kritériumokat. Hadd utaljak ezzel kapcsolatban egyetlen friss példára a hazai szakirodalomból. Gombocz János és Trencsényi László egyébiránt jól hasznosítható közös könyvükben már tíznél is több közösséget alkotó sajátosságot neveznek meg, ám hiába keressük közöttük a valahová tartozás tudatát s érzeretét. (*Gombocz és Trencsényi*, 2007, 100–103.) Úgy vélem, nem szerencsés és nem meggyőző törekvés minduntalan szaporítani a közösségjegyek számát. Inkább azon fáradozzunk, hogy jelöljük ki azt a néhány legalapvetőbb sajátosságot, amely minden közösségforma szükségyszerű velejárója. Számomra nyilvánvaló: a valahová tartozás mélyen rejlő szociálpszichológiai szükségletet fejez ki, melyet a közösségkutatás semmiképp nem hagyhat figyelmen kívül.

A rendszerváltás után viszonylag gyorsan átálltunk a többpártrendszer és a demokratikus politika működésére. Lényegesen több kinnal, buktatóval és lassabban tanuljuk a piacgazdaság sokunk számára idegen s kíméletlen törvényeit. De a legnagyobb kihívás a tudati-erkölcsi átalakulás, s azon belül a kollektív felelőtlenség felváltása a kollektív felelősség elvére s gyakorlatára. Nem túlzás az a kijelentés, hogy e téren csak az út legelején járunk.

Szép új világ?

Láttuk, a társadalomtudományi megközelítés a konkrét jelenség szintjén, meghatározott térhez-időhöz kötötten próbálja megragadni a közösség fogalmát s lényegét. Módfelett magas mércét állít fel, már akkor is, ha csak a fentebb vázolt négy kritériumot nézzük. Az együttesen végzett, összehangolt, célirányos tevékenység s az abból születő imponáló produktum, az öntudatos, saját erőit felismerő s azokat kiaknázó, kifejelett individuumok megjelenése, akik már nemcsak saját, hanem mások sor-

sáért is felelősséget éreznek, és akiknek életét átszövi a valahová tartozás különös élménye – nos, e közösség-összetevők, aligha vitathatjuk, magas követelményeket foglalnak magukba. Együttesen csak ritka pillanatokban és több tényező szerencsés találkozásakor tudnak megvalósulni. Ez az oka annak, hogy szűkebb-tágabb környezetünkben jóval kevesebb konkrét közösségformát tapasztalhatunk meg, mint amennyit szeretnénk. Ám annál inkább támad szükséglet bennünk egy elvi-ideológiai célkitűzés és törekvés megfogalmazására.

Az elvi-ideológiai sík – amely végső soron egy végtelenül kitágított humanista tartalom, nemes gondolat, társadalmi súlyú és történelmi jelentőségű program kivetítődése – lényegének megragadása érdekében ismételten tegyünk némi filozófiai kitérőt. A kiteljesedett humanista társadalom céljának megfogalmazásával s vizsgálatával sokan kacérkodtak, de talán e ponton sem fölösleges Marxot idéznünk. Témánkra koncentrálván, Marx elemzése részletesen s megalapozva rávilágít, hogy a tőke uralma alatt minden régi konkrét forma (törzsi természetadta, antik, feudális kötöttség) helyett a pénz lesz „ma-

ga a közösség és nem tűrhet semmiféle más, felette álló közösséget” (Marx, 1972, I. 131.) Ha a mai globális világrendet nézzük, aligha lehet kétségünk afelől, hogy a pénz-közösség uralma egyetemesé válik, minden negatív hatásával együtt. (Mindazonáltal olyan objektív folyamatról van szó, amely progresszív következményekkel is jár.) Az általános és egyetemes pénzsóvárgás, a pénz kizárólagos uralma, figyelmeztet Marx, végül is nem hozza el „az emberi lényeknek az ember által és az ember számára történő valószínű elcsajátítását” (Marx, 1970, 68.). Másképpen fogalmazva: az egyes ember egyetlen meghatározottságában (a pénzhatalomnak való alávetettségében) termeli csak újra magát, nem pedig totalitásában. Tehát nem jutunk el ahhoz a társadalomformához, amelyben minden emberi erő kifejlődése már öncéllá válik.

Innen kiindulva tűzi ki Marx híres (vagy elhíresült!?) elvi-ideológiai tartalmú társadalmi programját. Szerinte a tőke uralma nem végleges formája az emberi létnek s együttműködésnek. Eljön egy olyan kor, amelyben „a társadalmasult ember, a társult termelők ésszerűen szabályozzák, közös ellenőrzésük alá vetik [...] a természettel való anyagcseréjüket” (Marx, 1987, III. 772–773.). Ezen a fokon minden egyes egyén a társadalmi élete feltételeit már a maga totalitásában és közösségi vonatkozásaiban termeli. Létrejön egy új, történelmi jelentőségű korszak, amelyben „minden egyes ember szabad fejlődése az összesség szabad fejlődésének feltétele” (Marx, IV. 460.).

Ha a fenti szövegrészt lefordítjuk a közösség-problematika szintjére, akkor azt a következtetést olvashatjuk ki, hogy közösség és egyén ellentmondásos viszonya fel fog oldódni (valamikor). A két „elem”, tehát a közösség és az egyén, egymást kölcsönösen feltételező s gazdagító, új s magas szintű, humánus értékkel kiteljesedett, az emberhez valóban méltó történelmi mozgás egyenrangú pólusává fejlődik. A társadalmiság igazi kifejlődéséről, történelmi birtokbavételéről van itt szó, végső kicsengésként summázva: a kifejlett individuum (individualitás) és a kifejlett közösség (közösségiség) valóságosan is egybeesik.

Ezek után joggal tehetjük fel a kérdést, vajon ez a magasztos gondolat, elv egyáltalában megvalósítható-e, avagy megreked az ideológia, a pusztá kívánság szintjén. Kialakulhat-e valaha is a kifejlett közösség, amely ténylegesen az egyének végtelenül gazdag erőiből s szabadságából táplálkozik? S fordítva: megteremtődik-e a kifejlett egyén, aki a közösségben (és csak ott) tud érvényes és hiteles lenni? De úgy is kérdezhetünk: a közösségkutatás absztrakt és konkrét szintje (tartalma) között feszülő ellentétes viszony feloldható-e a jövőben?

Közhely, Marxtot sokan és sokszor megvédolták (s talán nem alaptalanul) utópisztikus és naiv társadalomfelfogással. S azt is feltételezhetjük, hogy jó néhány olvasó meglepődik, mi több, berzenkedik majd, amikor e tanulmányban Marx-idézetekkel találkozik. A marxi gondolatokkal szembeni ellenérzés és -állás nagy általánosságban érthető és el is fogadható. Gondoljunk csak arra a logikus következtetésre, hogy a 20. század katasztrofális közösségkísérletei, továbbá a mai globális világrendnek az individuális létet sújtó vagy azt elbizonytalanító hatásai nem éppen a közösség-egyen viszony harmonikus alakulását valószínűsítik.

Mégis azt gondolom s vetem fel, próbáljuk e kérdést differenciáltabban vizsgálni s megítélni. Akárhogy alakul a jövőben a helyzet, akármennyi keserű tapasztalat gyűlik össze, akármennyire illúzióknak tartjuk a közösségműködés humanista tartalmainak valamikori általánossá válását, egy pillanatra sem feledhetjük, hogy a neveléstudományak és a gyakorló pedagógiának soha nem szabad (nem illik) feladnia a lényegéhez tartozó mély hitet, szilárd meggyőződést és erős mozgósító elvet: azt a nemes célkitűzést, hogy mégsem reménytelen vállalkozás közösség és egyén egymásra találása. Természetesen számolnunk kell a bukás lehetőségével, azzal, hogy kudarcba fullad a kifejlett közösség és a kifejlett egyén egyidejű megvalósítására irányuló törekvés és fáradozás. Ám ha ez utóbbi eset következik is be, az sem tanulság és jelentőség nélküli: segít kibírni, elvisel-

ni mindazt a kint, szenvedést, amelyet a közösség-egyén viszony torz alakulása valóban okoz. Tudnunk kell továbbá, hogy a közösségiségnek ez a kiteljesedett humanista tételezése, elvi-ideológiai értelmezése és célkitűzése nem pusztán egy (jelesül a kommunista) párt „agyréme”, s nem is csupán néhány zseniális gondolkodó (mondjuk: Arisztotelész és Marx) fantazmagóriája, hanem az egész emberiség évezredek törekvése, ősi vágya, természetes érzése. (Más kérdés, hogy azt a boldog, szép új világot eddig soha nem tudta megvalósítani az emberiség. S előfordulhat, hogy a jövőben sem lesz képes létrehozni.)

Számomra nyilvánvaló, hogy túl a filozófiai és ideológiai tartalom, valójában itt a pedagógia természetes optimizmusáról, állandóan inspiráló-motiváló mozgatórugójáról is szó van. A pedagógia tudományát és a mindennapi nevelőmunkát egyaránt átjárja a közösségiség szellemébe (annak igazságába és nemes tartalmába) vetett erős hit s meggyőződés. S bár a közösségalkotásban s -működtetésben gyakran érnek negatív tapasztalatok, különféle kellemetlenségek, amelyek bizonyára leszoktatnak bennünket a vágyálomokról, annak lehetőségét, hogy a dolgok végül is jóra vagy még jobbra fordulhatnak, mindig vegyük számításba. A világ humánusabbá, az individuum jobbra nevelhető, az egyén a közösség(ek)ben kiküzdheti az emberhez méltó s való történelmét, sorsát – e szép és nemes gondolat (elv) megvalósíthatóságának lehetőségét soha nem törölhetjük ki a pedagógia közösségtudatából.

Irodalom

Delanty, G. (2006): *Community*. Routledge, London – New York.
 Dworkin, R. (1993): Szabadság, egyenlőség, közösség. *2000*, 3. 16.
 Fraser, J. (1987): Community, the private and individual. *The Sociological Review*, 4. 80.
 Gáspár László (1999): *Nevelésemélet*. Okker Kiadó, Budapest.
 Gombocz János és Trencsényi László (2007): *Változatok a pedagógiára*. Okker Kiadó, Budapest.
 Hamvas Béla (2006): *A láthatatlan történet*. Medió Kiadó, Budapest.
 Horváth Attila (1997): *Elméletek a nevelésről*. Okker Oktatási Iroda, Budapest.
 Jaspers, K. (1982): *Was ist Erziehung?* Deutscher Taschenbuch Verlag, München.
 Lenzen, D. (2000): Erziehungswissenschaft – Pedagogik. In: uő (szerk.): *Erziehungs – Wissenschaft*. Rowohlt Enzyklopedie, Hamburg. 23.
 Marcus Aurelius (1991): *Elmélkedések*. Kossuth Kiadó, Budapest.

Marx, Karl (1970): *Gazdasági-filozófiai kéziratok 1844-ből*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
 Marx, Karl (1972): *A politikai gazdaságtan bírálatának alapvonalai*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
 Marx, Karl (1987): *A tőke*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
 Plessner, Helmut (1999): *The Limits of Community*. Humanities Books, New York. Idézi: Delanty, Gerard (2006): *Community*. Routledge, London – New York. 22.
 Somogyi József (1939): Az egyén viszonya a közösséghez. *Magyar Kultúra*, 11. 332.
 Somogyi József (1943): *A közjó*. Athenaeum, Budapest.

Karikó Sándor

SZTE, JGYPK,
 Alkalmazott Pedagógiai és
 Pszichológiai Tanszék

A Beavató Színházról

Ebben a munkában elsősorban a Beavató Színház néven ismert – pedagógiai és színházi elemeket egyaránt felhasználó – módszerről kívánok írni. Ez a módszer eredetileg Ruszt József nevéhez köthető. Az ő munkáját felhasználva alakítottam ki a most bemutatásra kerülő kétfajta változatot is.

Ma Magyarországon beavatónak hívják mindazokat a színházi előadásokat, melyek a hagyományos néző-játszó viszonyt átalakítják és valamiféle oktatási tartalmat is hordoznak. Ellenben nem ezen a néven futnak a – majdnem kizárólag csak drámapedagógusok