

pedagógia
és

MINŐSÉG

PROHÁSZKA LAJOS: EGYÉNISÉG ÉS MŰVELTSÉG

ODORICS FERENC: A KONSTRUKTIVISTA IRODALOMTUDOMÁNY

BOHÁR ANDRÁS: TALLÓZÁS AZ ETIKAI IRODALOMBAN

ANDOR MIHÁLY: MEDITÁCIÓ

VÉCSEY LÁSZLÓ: KÖNYVSZEMLE

1990

ISSN 0865-
7963

Pedagógia és Minőség

Negyedévente megjelenő folyóirat

Felelős szerkesztő: Zsolnai József

Szerkesztő: Odorics Ferenc

Kiadó: Új Magyar Iskoláért Pedagógiai Egyesület

Felelős kiadó: Zsolnai József

Címlapterv: Orgoványi Gábor

Szedés: Kalamáris Gmk.

Nyomtatás: Express-Print Kft.

Felelős nyomdavezető: Juhász Tóth Csaba

ISSN: 0865-7963

A konstruktivista irodalomtudomány nézőpontja

Odorics Ferenc

Anomálikus bevezető¹

0 Írásom egy nem-létező irodalomtudományi felfogásról szól. A konstruktivista irodalomtudományi felfogás csak abban az értelemben „nem-létező”, hogy nem ezt a nevet viseli. Képviselői hol empirikus irodalomtudománynak, hol konstruktivista-empirikus irodalomtudománynak nevezik. Ezen írás szerzője persze mindezzel nem azt kívánja mondani, hogy ő az irodalomtudományi konstruktivizmus apukája, csupán annyit állít, hogy

1 ez a „nem-létező” valami **van**.

1.1 Nemcsak hogy van, de meggyőződésem, hogy igencsak hasznos lehet irodalmi dolgokkal befelődő személyek számára. Mert – például – mit lehetséges kezdenünk **Tandori Dezső** sokak által ismert, de – úgy vélem – kevesek által feldolgozott „költeményével”, a

HALOTTAS URNA KÉT FÜLE E.E. CUMMINGS MAGÁNGYŰJTEMÉNYÉBŐL²
cíművel, mely a következőképpen „szól”?

)
(

Miféle érveket találhatunk arra, hogy ennek a szövegnek (ez a terminus inkább megfelel céljainknak, mint a „költemény”) az „eszmei mondanivalója”, „üzenete”, vagy – egyszerűen – a jelentése benne van magában a szövegben?

1.1.1 Rámutathatunk a szövegben rejlő jelentésre? (Azaz tarthatjuk a jelentést érzékileg elérhető, tapintható, látható, szagolható valaminek?) Úgy vélem, nem. Mindazok álláspontja, kik itt „igen”-t mondanának, *naiv ontológiainak* nevezhető.

Vagy mondhatjuk azt, mivel a „szövegben benne van a jelentése” állítást metaforikusnak gondoljuk, hogy a jelentésnek a szöveghez tartozását az adott nyelv (itt magyar) használóinak mindenkire kiterjedő konszenzusa tartja fenn? Hogy mindenki, aki magyar ugyanúgy használja a magyar nyelvet? (S ki nem ugyanúgy használja, az nem magyar?) A filozófia történetének mind-ezidáig talán legérzékenyebb nyelvbölcseleje, **Ludwig Wittgenstein** határozottan tagadja ezt a felfogást, úgy véli, hogy a nyelv valójában csak kis, átfogható, belátható közösségekben létezik, úgynevezett nyelvjáték-közösségekben. Így teljesen természetes, hogy a különböző nyelvjáték-közösségek tagjai nem, vagy csak alig értik egymást még akkor is, ha ugyanahhoz a néphez tartoznak. 3

Sokan pedig úgy tartják, hogy a jelentésképzés folyamatát valamiféle transzcendens erővel való kapcsolat teszi lehetővé. Hogy – mint **Roman Ingarden** írja – a transzcendens tudatban létező ideális jelentések bizto-

sítják például az irodalmi művek azonosságát, s mikor jelentést kapcsolunk valamilyen szöveghez, akkor ezekkel az ideális jelentésekkel lépünk kapcsolatba. 4

Az itt jelzett nyelvmeleti felfogások megegyeznek abban, hogy a jelentés valamiképpen tartozéka a szövegnek. De e „tartozás-reláció” vagy ontológiailag megalapozhatatlan naiv felfogáshoz, vagy egy nem igazolható *konszenzuális nézethez*, vagy pedig *explicit metafizikai* magyarázathoz vezet. E három elgondolásban a **jelentés-anomália** különböző megjelenési formát vehetjük észre.

1.1.2 A leglátványosabb irodalomtudományi anomália az **adekvát-jelentés anomália**. Emögött az irodalomtudós, s mondható talán, hogy minden szakértő irodalomértelmező félelme, bizonytalansága, s mindezekből adódóan kompenzáció-kényszere húzódik meg. Hiszen sok irodalomértelmező véli úgy, hogy csak akkor végzi jól a munkáját, csak akkor *értelmes* az, amit csinál műértelmezés közben, ha tevékenysége eredménye az irodalmi mű igazi, adekvát jelentése. Azonban mi alapján állítható, hogy a megalkotott mű-jelentés adekvát? Mihez adekvát? Meglehetősen gyakori válasz: a mű szerzőjének eredeti szándékához. Tehát – eszerint – akkor vagyunk jó irodalomértelmezők, ha ki tudjuk találni, hogy a nagy költő nagy művének megírása során mire is gondolt. Ha rekonstruáljuk mindazt, amit a szerző ki akart fejezni. Azonban lehetséges-e rekonstruálni egy több száz évvel ezelőtti tudatállapotot? Vagy például kitalálható-e,

hogyan Esterházy Péter – hogy ne menjünk messzire – mit akart a *Kis Magyar Pornográfia* című művével „mondani”? A kádárizmus kritikáját akarta adni? Vagy a rákosizmusét? Vagy mindenféle politikáét? Hogy ami politikus, az eleve erkölcstelen? Vagy épp ennek a dolognak a lényegtelenességét? Vagy valami egészen mást? Vagy mindezeket? Megmondja ezt nekünk Esterházy? Hajlandó vajon elárulni? S ha mond is valamit írásairól, jól értjük? S egyáltalán hihetünk neki? Vagy nem is kell? S folytatható a kérdések sora.

S ha el is fogadjuk, hogy van adekvát jelentés, honnan tudhatjuk, hogy épp az az adekvát, amit mi állítotunk elő? Vannak erre megbízható verifikációs módszereink?

Ha meg nem fogadjuk el, hogy van adekvát jelentés, akkor azt tehetünk egy irodalmi művel, amit akarunk? Minden jelentés érvényes, elfogadható?

Ezt sem érezzük igaznak, nem fér össze ez a kijelentés sem irodalomértelmezői intuíciónkkal, hisz azért csak különbséget tudunk tenni és teszünk is jó és kevésbé jó értelmezések között.

1.1.3 Az mondható mintegy összegzésként, hogy az irodalomtudomány jelenlegi irányzataiban fellelhető anomáliák – mint jelentés-anomália, irodalmiság-anomália és adekvát-jelentés-anomália – az irodalomtudósok *rekonstruktív tudományfelfogásából*, s az ezt megalapozó *rekonstruktív episztemológiai szemléletéből* adódik.

A Radikális Konstruktivizmus mint episztemológiai hit és elmélet

A fenti alcím mindenképp magyarázatra szorul. Hogy kerül a konstruktivista asztalra a hit metafizikai csizmája? Ugyanis a Radikális Konstruktivizmus leginkább azzal különbözteti meg magát más konstruktivista ismeretelméletektől, hogy alapállításait természettudományos érvekkel, s nem pedig – mint például **Kant** – spekulatív, transzcendens módon, próbálja meg igazolni. A Radikális Konstruktivizmus ismeretelmélete csak azért kapcsolódik itt össze a hit fogalmával, mivel – úgy vélem – a konstruktivizmus-hoz – természettudományos megalapozottsága ellenére is – szükségesek a megismerő szubjektum oly elkötelezettségei, melyek intuitív belátásokon alapulnak.

2.1 A radikális konstruktivizmus ismeretelméletének (melynek biológiai alapjait **Humberto Maturana**, pszichológiai fundamentumát **Ernst von Glasersfeld** alkotta meg) fő tétele: a megismerési folyamat során nem a valóságot építjük fel a tudatunkban – mintegy „visszatükrözve” azt –, hanem a külvilág ingerei alapján ún. „valóság-modelleket” konstruálunk. Mivel az élő (autopoietikus) rendszerek, így az ember is mint élő rendszer **operacionálisan zárt rendszerek**, azaz a kül-

ső világ hatásai csak interpretációk sorozatán keresztül jutnak el a megismerő tudatba, így a megismerés során képződő minden valóság-modell attól függően jön létre, hogy milyen interpretáció-soron halad át. Ezt az interpretáció-sort a megismerő szubjektum biológiai felszereltsége és szocializáció-története határozza meg, így elméletileg végtelen számú valóság-modell konstruálására van módunk. Azonban – mint ahogy az evolúciós episztemológia hívei vallják – csak azok a valóság-modellek számítanak társadalmilag érvényes modelleknek, melyek az adott társadalom filo- és ontogenezise során kiválasztódtak, azaz életképeseknek bizonyultak. A radikális konstruktivizmus megszünteti a megismerő szubjektum és a megismerendő objektum különállását, a valóságot a megismerő konstruktumának tekinti: lényegében negligálja a hagyományos értelemben vett ontológiát. Mint ahogy **S. J. Schmidt** írja: „Az olyan fogalmak, mint az abszolút tudás, abszolút igazság, objektív valóság, végső alapok vagy abszolút értékek, összeegyeztethetetlenek ezzel a megközelítéssel. Csakis szubjektumtól függő tudás létezik...” 5

Tehát annak a kérdésnek, hogy „Kinek van igaza?” a radikális konstruktivizmus elméleti keretén belül nincs érvénye: értelmetlennek bizonyul. A valóság sosem rekonstruálható, így az elméletek érvényességét nem a valósággal összevetve, referenciálisan szerezhethetjük meg, hanem a megismerő tudományos közösség biológiai és kulturális hagyománya alapján létrejött valóság-modellek életképességének bizonyítékai által: a problémamegoldás hatékonysága segítségével. Így a tudományoknak nem a valóság rekonstrukcióját kell programhirdető zászlajukra tűzniük, hanem az elméletek működőképességét és használhatóságát.

2.2 Azonban további konzekvenciák is adódnak a Radikális Konstruktivizmus tételeiből. Ugyanis ha az élő rendszerek operacionálisan zárt rendszerek, akkor az egymással állandó kommunikációban lévő emberek mint zárt rendszerek miképpen képesek egymással belső, mentális tartalmaikat, a gondolatot közölni? Ha csak interpretációk sorozatán keresztül jutnak el hozzánk az úgynevezett valóság ingerei, akkor miképpen tudhatjuk meg, hogy beszélgető partnerünk mit kíván közölni velünk?

Mivel a konstruktivizmus úgy tartja, hogy a valóság felől érkező ingereggyüttes és a modellalkotó tudományos közösség kreatív ereje együttesen határozza meg a valóság-modelleket, így a kommunikáció folyamatának leírása során is úgy foglal állást, hogy:

2.2.1 a közölni óhajtó kommunikációs személy ugyan szöveggé kódolja a gondolatot (a mentális tartalmat), azonban a gondolat nem kerül a szövegbe, a szöveg csupán – megfelelő értelmezési szabályok alkalmazása esetén – lehetőséget nyújt arra, hogy a befogadó valamiféle gondolati tartalmat építsen fel a kérdéses szövegstruktúrára,

2.2.2 a kommunikáció „paralel struktúrák felépítésének próbálkozásorozata”, mely során a befogadó a saját kommunikációs szabályrendszere segítségével megkísérli azt a mentális struktúrát felépíteni a saját tudatában, mely a szövegalkotó partner tudatában áll fenn,

2.2.3 mivel csak interpretációk sorozatán át lehetséges hozzájutnunk beszélgetőtársunk gondolati tartalmához, így azt sosem lehetséges megtudnunk, hogy *valójában* „mire is gondol”; azonban kommunikációs rutinjaink, kulturális szokásaink és interpretációs képességünk segítségével elérhető a kommunikációnak egy oly állapota, melyre a beszélő és a hallgató egyaránt azt mondja: értjük egymást.

Ezzel a kommunikáció sikeressége nem a veszteség nélküli információ-átvitelben határozható meg (ami a konstruktivizmus szerint nem lehetséges), hanem a kommunikáció résztvevőinek megegyezése alapján: konvencionálisan.

2.2.4 A konstruktivista nyelvelmélet a szöveget „Text”-nek nevezi, a közlendő gondolati tartalmat pedig „Kommunikát”-nak. A Textnek grafematikai, ill. fonematikai, lexikai és szintaktikai meghatározói vannak, szemantikai föltételekkel hangsúlyozottan nem rendelkezik: a jelentés semmiféle módon nem tartozéka a szövegnek, nincs „benne”; **a konstruktivizmus a jelentést radikálisan leválasztotta a szövegről.** A szöveg egy oly módon megformált vizuális vagy akusztikus együttes, melyhez megfelelő kommunikációs szabályok alkalmazása esetén a hallgató jelentést *kapcsolhat*. Amennyiben elfogadjuk a kommunikáció konstruktivista értelmezését, akkor lehetséges kiküszöbölnünk a jelentés-anomáliát, ehhez az alábbi kijelentések segíthetnek hozzá.

2.2.4.1 A szöveg, a Text nem tartalmaz jelentést.

2.2.4.2 A jelentés nélküli szövegek osztálya segítségével az irodalmi szövegek nem határozhatók meg.

2.2.4.3 A konstruktivista tekintetű irodalomelmélés így nem tehet mást, minthogy az irodalmi jelenség, az irodalmi entitás körébe a szövegen túl annak használatát is bevonja. Azonban ha megtesszük ezt a lépést, akkor ezennel elhagytuk az irodalomtudomány ún. konzervatív álláspontját, s az ún. nem-konzervatív irodalomtudomány területére érkeztünk meg.

Egy nem-konzervatív irodalomtudományi elgondolás körvonalai

3.1 A *nem-konzervatív irodalomtudományt* (a továbbiakban: NIKOL) Peter Finke két szempont alapján határozza meg:

(i) a NIKOL tárgyszemlélete: az irodalom nem szövegosztály, hanem cselekvésosztály, azaz mindazon cselekvéseket magában foglalja, melyek irodalmi szö-

vegekkel kapcsolatosak, így **tárgya: az ún. IRODALOM-rendszer,**

(ii) a NIKOL problémalátása: a nem-konzervatív irodalomtudomány képviselői nem szövegek értelmezésével bajlódnak, tehát nem a szöveginterpretáció a fő feladat, hanem az **IRODALOM-rendszer leírása és magyarázata**, egyszerűsítve: nem az a kérdés, hogy mit jelent a szöveg, hanem az, hogy miként jön létre a jelentés. 6

Végülis mi az, amit a nem-konzervatív irodalomtudomány képviselői vizsgálnak? Az ún. irodalmi cselekvések komplex vizsgálatával nyilvánvalóan nem törődhetnek, hiszen a genetikától kezdve az antropológián át egészen a szociológiáig néhány tucat tudományágnak vennék el a kenyerét. Mi az, ami specifikusan irodalminak tekinthető egy irodalmi cselekvésben? Azok a mentális tartalmak (konvenciók, értékek, normák, szabályok stb.), melyek egyrészt irányítják és meghatározzák ezeket a cselekvéseket, másrészt irodalmivá teszik őket. Tehát a NIKOL az IRODALOM-rendszert működtető ún. *irodalmi kódokat* veszi vizsgálat alá.

3.1.1 A NIKOL az IRODALOM-rendszer elméletének tekintendő, mely a következő rész-elméleteket foglalja magába:

(i) Az irodalmi alkotó cselekvés elmélete, mely az irodalmi szövegeket eredményező cselekvések szabályrendszerét hivatott leírni: az ún. *írói kódokat*. Az írói kód az író tudatában fennálló érzékileg elérhetetlen Kommunikátot alakítja át érzékelhető Textté.

(ii) Az irodalmi közvetítés cselekvésének elmélete. A közvetítés cselekvése során az írótól az olvasóhoz jut el különböző felszíni transzformációkon át az író által megalkotott Text. Ezt a cselekvés-típust az ún. *cenzeni kódok* irányítják.

(iii) Az irodalmi befogadás cselekvésének elmélete. A befogadás cselekvése során az író által kibocsátott Textre az olvasó az ún. *olvasói kód* segítségével felépít valamiféle Kommunikátot.

(iv) Az irodalmi feldolgozás cselekvésének elmélete. Az irodalmi feldolgozást az ún. konzervatív irodalomtudomány képviselői végzik: irodalmi szövegekre tudományosnak mondott szövegeket készítenek: műelemzést, értelmezést, kritikát írnak. A NIKOL-os irodalmár feladata itt az ún. *kritikusi kódok* meghatározása.

Az adekvát-jelentés anomáliáról

4.1 A 2.2.4. alfejezetben a jelentés-anomália konstruktivista megszüntetésének bemutatására vállalkozott ezen írás szerzője. Itt pedig az adekvát-jelentés anomáliával próbálja meg ugyanezt. Az adekvát jelentés elfogadása mögött az a feltételezés húzódik meg, hogy a jelentés „előhívása”, az interp-

retáció (I) kételemű reláció: a szöveg (T) implicit jelentése (M) explikálódik:

$I = (T, M)$.

Így nyilvánvalóan a jelentés adekvátsága a „szöveghez adekvátság” jelenti, s mivel **egy** szövegről van szó, akkor adekvát jelentésből is csak **egy** lehet.

4.2.2 Azonban konstruktivista alapon az interpretáció (itt megfelelőbb Kommunikátképzési folyamatnak (CC) neveznünk) háromelemű relációként értelmezendő: a nyelvhasználó (cselekvő) (A) a jelentéssel nem rendelkező szöveghez (T) Kommunikátót (C) rendel:

$CC = (A, T, C)$.

Itt beláthatóan a jelentés (Kommunikát) adekvátsága nemcsak a szöveghez, hanem a nyelvhasználóhoz való adekvátságot is jelenti, így a „szöveghez adekvátság” helyett a „szöveghez-nyelvhasználóhoz adekvátságot” érdemes bevezetnünk. A „nyelvhasználón” itt azt a szabályrendszert értjük, amely segítségével a Textre a nyelvhasználó ágens Kommunikátót épített fel. Így a nyelvhasználó szabályrendszere egy nyelvhasználó közösséget (egy nyelvjáték-közösséget) implikál, ez pedig pontosítást kíván: egy nyelvhasználó szabályrendszere saját nyelvjáték-közösségének azt a szabály- és konvenciórendszerét jelenti, mely segítségével Textekre Kommunikátókat képes felépíteni. Az A egy A_i részalmazza tartalmazza azokat a konvenciókat, melyek alapján egy nyelvjáték-közösség egy bizonyos T-re megalkotott C Kommunikát (itt: jelentés) adekvátságáról dönt. Az A_i azokat a normákat, értékeket is előírja, melyek alapján egy nyelvjáték-közösség irodalmi szövegekre konstruált jelentéseket adekvátan minősít, érvényesként fogad el.

4.2.3 Az adekvát jelentés-anomália úgy küszöbölhető ki a konstruktivista irodalomtudomány elméleti kerete segítségével, ha az „adekvát” terminus alatt nem „szövegnek adekvátság” értünk, hanem „szövegnek-szabályrendszernek adekvátság”. Így adekvát (igazi, érvényes, nagyszerű, megejtő stb.) jelentésnek tekinthetők egy irodalmi szövegnek mindazon jelentései, melyeket legalább egy nyelvjáték-közösség az A_i konvenció- és szabályrendszer alapján adekvátan (igazinak, érvényesnek, nagyszerűnek, megejtőnek stb.) fogad el.

4.3 Az előzőekben számbavett anomáliák a Radikális Konstruktivizmus alapján létrejött konstruktivista nyelvelméletnek azon radikális tétele alapján küszöböltettek ki, miszerint a jelentés nem a szöveg tartozéka, hanem a nyelvhasználó ágensnek a szöveg alapján konstruált Kommunikátja. Ezzel sikerült a jelentés-anomáliát és az adekvát jelentés-anomáliát létrehívó metafizikai létezőket kizárni az irodalomtudomány vizsgálódási területéről.

Mindezek után csak annyit lehetséges még mondani, hogy irodalmi szövegekkel történő bíbelődés során mindig valaminek (jelentésnek, értéknek, mondaniva-

lónak stb.) a konstruálását végezzük el, rekonstrukcióra, valami régen voltak az újbóli előállítására nem vagyunk képesek.

Jegyzetek

- 1 Anomália: – Th. S. Kuhn nyelvhasználata szerint – olyan tudományos probléma, melyet az adott tudományos elmélet keretein belül nem lehetséges megoldani, megoldhatósága megkívánja egy új elmélet létrehozását.
- 2 Tandori 1973 28. o.
- 3 vö. Wittgenstein 1952
- 4 vö. Ingarden 1977
- 5 Maturana 1982 269. o.
- 6 vö. Finke 1982 25-35. o.

Irodalom

- Esterházy Péter** 1984. Kis Magyar Pornográfia Magvető
- Finke, Peter** 1982. Konstruktiver Funktionalismus. Braunschweig-Wiesbaden: Vieweg.
- Ernst von Glasersfeld**, 1984. Konstruktivistische Diskurs. LUMIS-Schriften. 2.
- Ingarden, Roman** 1977. (1931) Az irodalmi műalkotás Gondolat Budapest.
- Hauptmeier, Helmut és Gebhard, Rusch** 1984. Erfahrung und Wissenschaft. Überlegungen zu einer konstruktivistischen Theorie der Erfahrung. LUMIS-Schriften 4.
- Hauptmeier, Helmut és Schmidt, Siegfried J.** 1985. Einführung in die empirische Literaturwissenschaft. Braunschweig-Wiesbaden: Vieweg.
- Kuhn, Thomas S.** 1970. The Structure of Scientific Revolution. University of Chicago Press: Chicago.
- Maturana, Humberto R.** 1982. Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig-Wiesbaden: Vieweg.
- Odorics Ferenc** 1989. Új paradigma-e az empirikus irodalomtudomány? In: Helikon 1989/1 5-19. o.
- Schmidt, Siegfried J.** 1980. Grundriss der empirischen Literaturwissenschaft. Tb. 1: Der gesellschaftliche Handlungsbereich Literatur. Braunschweig-Wiesbaden: Vieweg.
- Schmidt, Siegfried J.** 1982. Grundriss der empirischen Literaturwissenschaft. Tb. 2: Zur Rekonstruktion literaturwissenschaftlicher Fragestellungen in einer Empirischen Theorie der Literatur. Braunschweig-Wiesbaden: Vieweg.
- Schmidt, Siegfried J.** 1983a. „Text, Subjekt und Gesellschaft. Aspekte einer konstruktivistischen Semantik.” In: M. Faust, ed., Allgemeine Sprachwissenschaft, Sprachtypologie und Textlinguistik. Festschrift für P. Hartmann. Tübingen: Narr, pp. 55-72.
- Schmidt, Siegfried J.** 1983b. The empirical science of literature ESL: a new paradigm. Poetics 12: 19-34.
- Schmidt, Siegfried J.** 1983c. Interpretation: Sacred Cow or Necessity? Poetics 12: 239-258.
- Tandori Dezső** 1973. Egy talált tárgy megtisztítása. Magvető Könyvkiadó Budapest.

".. a csillagos ég fölöttem és az erkölcsi törvény bennem." (Kant)

Tallózás az etikai irodalomban

Bohár András

Az etikai irodalom néhány olyan művével kívánunk betekintést nyújtani az erkölcsstan világába, melyek – egy kivételével – az elmúlt években jelentek meg.

Előzetesen két megjegyzést teszünk. Elsőként, hogy a filozófián belül miért az etika diszciplínája képezi tallózásunk tárgyát. Cselekedeteink mértéke egyfelől a jogi szabályozottság, másfelől a szokás (ethosz) és a jellem, az erény (éthosz). Az erkölcsi kérdésfeltevés mindig az utóbbi kettőt állítja fókuszába.

Tehát tevékenységünk, legyen az bármiféle, mindig erkölcsi megítélés alá is esik, így az ezzel való foglalkozás minden kor emberének középponti kérdése volt, s nincs ez másként ma sem. A második előzetes megjegyzést a válogatás szempontjai kényszerítik ki. Megpróbáltunk a forrásvidékek közelébe férkőzni. Így került terítékre Arisztotelész Nikomakhoszi etikája, az első rendszerezett erkölcsstan alkotás; Spinoza Etikája, az újkori racionalizmus kiemelkedő teljesítménye; Kant Gyakorlati ész kritikája, az autonóm etika alapdokumentuma; Kierkegaard Félelem és reszketés című egzisztenciálfilozófiai gyöngyszeme; Gróf Révay József Az erkölcs dialektikája címmel megjelent jelentős erkölcsbölcséleti kísérlete. A válogatás így reményünk szerint bepillantást nyújt mind az etika történetiségébe, mind az irányzatok sokféleségébe, és ösztönözhet az eredeti művek tanulmányozására. S most lássuk magukat a műveket.

Arisztotelész: Nikomakhoszi etika

Európa Könyvkiadó 1987

Fordította: Szabó Miklós

Arisztotelész előtt is foglalkoztak a gondolkodók erkölcsi kérdésekkel, elég ha Szókratész munkásságára gondolunk. Azonban az ő tanításai csak más szerzőkön keresztül (Platón, Plutharkosz, Xenophon) és nem eredeti formájában jutottak el hozzánk. A Nikomakhoszi etika az első rendszerezett erkölcsstan (nevét egyébként apjáról, Nikomakhoszról kapta).

Nézzük, milyen kérdések megválaszolását célozza meg szerzőnk. Az alapprobléma egy tartalmi etika fölállításának lehetősége. Ez egyben polémia is a szókratészi etikai racionalizmus hagyományával, azaz erkölcs és tudás azonosításával (ha tudom, hogy mi a helyes, már cselekszem is azt).

Arisztotelész erkölcsstana a boldogság elérésének útját vázolja föl, mindezt az állam (polisz) keretein belül, azt figyelembe véve teszi meg. Különösen figyelmet érdemel az a törekvése, hogy a boldogságot, az erényt és a tevékenységet összekapcsolja: „... a boldogság döntő tényezője az erény szerinti tevékenység, az ellentétes jellegű tevékenységek pedig a boldogtalanságot szülik.” (1.) Ebből már egyenes út vezet a boldog emberhez, akinek egész életén át rendelkezésére állnak a külső szerencsejavarok is, és így erényes cselekedetei valóban boldoggá is teszik. De hogyan cselekedhetünk erényesen? Úgy, hogy eltaláljuk a magunkhoz viszonyított közepet cselekvéseinkben, miként a céllovó a kör köze-

pére céloz és talál. Mindezek az erények nem természetűl fogva, de nem is annak ellenére alakulnak ki bennünk. Az erény tökéletesedése szokás által lehetséges számunkra. Arisztotelész az erkölcsi erények konkrét megjelenési módjait is elemzi. Bátorságot, mértékletességet, igazságot a közép (meszon) elérésének kívánságát szem előtt tartva vázolja föl. Elemzései ma is frissnek és plasztikusnak mutatkoznak előttünk.

Az intellektuális erényeké a másik nagy csoport, ezek is jelentékeny részét képezik etikájának. Mesterség, tudomány, okosság, bölcsesség, ész mind-mind részletes vizsgálat tárgyát alkotják. Most csak egy finom elemzésre hívjuk föl a figyelmet, az okosság és bölcsesség megkülönböztetésére: „... az okosság gondolkodással párosult cselekvő, igaz lelki alkat, mely arra irányul, ami az embernek jó vagy rossz.” (2.) míg „... a bölcsesség: ésszel párosult tudományos megismerés, a legbecsesebb dolgokra vonatkozó tudomány, amely mindent betetöz.” (3.) Fontos ez a fogalmi elhatárolás, mert így érthetjük meg az okosság igazi célját és kapcsolatát az erénnyel: „... az emberi munka mindig az okosság és erény útján megy végbe: az erény helyesen kitlzi a célt, az okosság pedig megadja a célravezető eszközöket.” (4.) Most ezen gondolat sor végén jut el Arisztotelész addig, hogy ugyan tévedett Szókratész abban, hogy minden erényt okosságnak tartott, de az erények nem lehetnek meg okosság nélkül.

Az arisztotelészi erkölcsstan boldogságra törekvése legitisztábban az elmélkedő tevékenységben jut kifejezésre, de nem zárul le ebben. Az erény megismerése nem lehet elég senkinek, törekednünk kell alkalmazásukra és bensővő tételükre egyaránt. Mindez pedig csak egy igazságos törvényekkel rendelkező állam keretein belül le-

hetséges csak. De ez már az arisztotelészi filozófia államelméleti területe.

Arisztotelész erkölcsbölcselete nemcsak önmagában nagyszerű teljesítmény, hanem az utána következő filozófusok, teológusok (lásd Aquinói Szent Tamás) számára is meghatározó, egészen napjainkig.

Spinoza: Etika

Gondolat Kiadó 1979

Fordította: Szemere Samu

A holland filozófus főműve csak halála után, 1677-ben jelent meg. A descartes-i hagyományokon kiépített rendszer azóta is élet és mű harmóniáját jelenti az emberi kultúrában.

Spinoza, akárcsak Arisztotelész, az élet legfőbb céljának a boldogság elérését tartotta. Etikája tartalmazza teljes filozófiai rendszerét, mi most csak néhány etikai-lag releváns nézőpontot érvényesítünk.

Az alapképlet a következőképpen néz ki. Egy szubsztancia létezik, Isten, azaz a Természet (Deus sive Natura), ez azonban (követve a descartes-i felfogást) két attributumra tagolódik, gondolkodó és kiterjedt dologra. Az ember is így a természet moduszaként jelenik meg, de mégis kitüntetett, mert gondolkodik. Az ember boldogsága filozófusunk szerint a természet törvényeinek pontos ismeretéből, és azok követéséből adódhat. Fontos felismerés, hogy a természet nem fokozható le pusztán eszközzé, a természet nemcsak az ember kedvéért van. És ha meggondoljuk, hogy ez a tétel akkori aktualitásából nemhogy veszített, de jelentősége a globális problémák (környezetszennyezés, energiaforrások kipadása, túlnépesedés...) tükrében csak hatványozódott, akkor a fenti tétel erkölcsi értéke nem emelhető ki eléggé. Spinoza a természettel való összhang két lehetőségét jelöli meg. Mindkettő az indulatok megfékezésését célozza. Az egyik mód a törvények által, a másik az ész vezetésének segítségével történhet. Az indulatok által vezetett ember szolgál, nem ura cselekedeteinek, sorsának irányítása kicsúszik kezéből, és egyben az emberi természet mintaképéhez sem tudja igazítani cselekedeteit. A cél a természetes ész elérése, ami önszeretetünket, önmagunk fönntartását jelenti. Ez a természetes ész azonban csak a halhatatlanok északözösségében érvényesül. Azonban tegyük hozzá, hogy a fent említett önszeretet Spinozánál nem jelenti a korlátlan, gátlástalan önzést is egyben. „Az ember számára tehát semmi sem hasznosabb az embernél; az emberek, mondom, nem kívánhatnak becselebbet létük fenntartására, mint azt, hogy mindnyájan úgy megegyezzenek minden dologra nézve, hogy valamennyinek lelke és teste szinte egy lelket és testet alkotson, mindnyájan tőlük telhetőleg együttesen törekejenek létük fenntartására, s mindnyájan együtt keressék mindnyájuk közös hasznát.” (5.) Egy jól működő demokratikus társadalomban mindezek fokozatosan meg is valósulhatnak. A természet törvényeit közösen megalkotó ember képes lehet boldogságának elérésére.

Az emberi küldetés végcélját Spinoza Isten értelmi szeretetében jelöli meg. Az ember ezt elérve teljesítheti

rendeltetését, megtalálhatja boldogságát. „A boldogság nem az erény jutalma, hanem maga az erény; s nem azért örvendezünk neki, mert vágyainkat megfékezzük, hanem megfordítva, mivel örvendünk neki, ezért tudjuk megfékezni vágyainkat.” (6.)

Mindezek ellenére, hogy tudjuk az utat boldogságunkhoz, mégis csak nagyon kevesen jutunk el a végére. Benedictus de Spinozának sikerült. „Ha mármost az idevezető út, amint megmutattam, nagyon nehéznek látszik is, mégis megtalálható. S bizonyára nehéznek kell lennie, hogy oly ritkán akadnak rá. Mert hogyan volna különben lehetséges, ha szemünk előtt volna az üdvösség s elérhető volna fáradtság nélkül, hogy csaknem mindenki elhanyagolja? De minden, ami kiváló, éppoly nehéz, mint amilyen ritka.” (7.)

A szüntelen törekvést a kiválóság felé azonban mi is magunkévá tehetjük.

Kant: A gyakorlati ész kritikája

Franklin-Társulat Budapest 1922

Fordította: Molnár Jenő

Immanuel Kant 1788-ban keletkezett műve, ami az autonóm etika sarkpontja, sajnos a fent jelzett 1922-es kiadás óta nem férhető hozzá az olvasó közönség széles rétege számára. Az ismeretét annak reményében tesszük, hogy ez a jelentékeny alkotás újra napvilágot lát, és gondolatai beépülhetnek a köztudatba.

Kant első korszakos művében, A tiszta ész kritikájában a megismerés határait jelölte ki. Majd következett A gyakorlati ész kritikája, ahol az erkölcsi cselekvés alapföltételeit fejtette ki, és bizonyította, hogy a tiszta ész lehet gyakorlati, azaz erkölcsi cselekvést meghatározó is.

Kant számot vet az etikátörténet nagy kérdéseivel, és alapproblémaként fogalmazza meg, hogy az erkölcsi törvény miből vezethető le, levezethető-e egyáltalán. Anyagi gyakorlati szabályok (önszeretet, boldogság, kéjvágy...) nem képezhetik a gyakorlati (erkölcsi) törvény alapját, mert ezek az alsóbb vágyóképeség tartományába sorolandók, és nem tudják a törvény általános voltából fakadó követelményeket teljesíteni. A kategorikus imperatívusz azonban olyan autonóm elv, ami az embert a törvényhozók közösségének tagjává avatja. „Cselekedj úgy, hogy akaratod maximája mindenkor egyúttal általános törvényhozás elvéül szolgálhasson.” (8.) Ez az autonóm elv azonban bensővé kell, hogy váljon, ekkor lesz a cselekedet morális, azonban ha az azonosság csak külső, akkor a cselekedet legális. Az erkölcsi törvény parancsol is nekünk, nemcsak tanácsol, mint az önszeretet (okosság) maximája. Nézzük, milyen feltételeket határoz meg a königsbergi bölcsele az erkölcsi törvény megvalósulásával kapcsolatban. A halhatatlanságot mint az erkölcsi törvény betöltéséhez szükséges időt, a szabadságot mint akaratunk meghatározóját és Isten létét mint feltételt, hogy a legfőbb jó

legyen. Az erkölcsi törvény következményeként a következők fogalmazhatók meg. Az ész fegyelmező ereje mindannyiunkat kordában tart és egyben figyelmeztet is: „Az erkölcsi törvény szent (megsérthetetlen). Az ember bizony elég kevésbé szent, de szentnek kell tartania a személyében rejlő emberiséget. Az egész megteremtett világban mindazt, amit akarunk, vagy ami felett rendelkezünk, merő eszközként is használhatjuk, csak az ember, s vele minden ésszel megáldott teremtmény képeznek magánvaló célt. Az ember ugyanis szabadsága autonómiájánál fogva képezi alanyát az erkölcsi törvénynek, amely szent.” (9.) A személyiség és az ember öncélként való tisztelete tehát sohasem csak eszközként történő tételezése, el nem homályosuló parancsként jelenik meg. Két világ polgára az ember, a természeti világé és az erkölcsi világé egyaránt. Mindkettőt önmagához kell mérnie, de úgy, hogy ez egyúttal mindenki számára zsinórmértékként szolgálhasson.

A Záradék vallomásértékű sorai a következőképpen hangzanak: „Lelkemet két dolog tölti el annál jobban újuló és öregbedő csodálattal és tisztelettel, minél többször foglalkozik vele gondolkodásom: a csillagos ég fölöttem és az erkölcsi törvény bennem. Egyiket sem szabad mintegy homályba burkoltan, látókörömön kívül keresni és csak gyanítani; magam előtt látom őket és közvetlen meglétem tudatával kötöm őket össze.” (10.)

A Kant után következő filozófusok minden esetben figyelembe vették munkásságát, ki elutasítón (Hegel), ki őt igenelve, továbbgondolva (Fichte). Az erkölcsfilozófiájában kifejtett személyiség és érték összefüggésszerkezete egy egész filozófiai irányzat vezérgondolatává vált, a neokantiánusok értékfilozófiáját alapjaiban határozták meg az autonóm etikában kifejtett tanok.

Ha jól odafigyelünk, mi is tanulhatunk Kanttól tiszteletet, kötelességet, magunkhoz és társainkhoz embervoltunkat megillető magatartást.

Søren Kierkegaard: Félelem és reszketés

Európa Könyvkiadó 1986

Fordította: Rác Péter

A mű 1843-ban jelent meg Johan de Silentio álnéven. Kierkegaard a nagy vallomástevők – Szent Ágoston, Pascal – írásaihoz hasonlóan a személyes cselekvés lehetőségeit kutatja. Kierkegaard filozófiai alapállása a hegeli bölcselettel való szembe fordulás, az egyesnek az általánosban történő szükségszerű föloldódásának tagadása.

Etikum és hit viszonyának vizsgálata képezi a Félelem és reszketés alaptendenciáját. Ehhez kiinduló-

pontként Ábrahám bibliai története szolgál. Ábrahámot Isten arra kéri, hogy áldozza föl egyszülött fiát, Izsákot. Az áldozat mégsem Izsák lesz, mert Isten a föltétlen hit „jutalmaként” egy állatáldozat bemutatását kéri csak Ábrahámától. Az előljáró történet fényében nézzük, milyen jellemzője van etika és hit kapcsolatának: „Az etikai kifejezése Ábrahám tettének az, hogy Izsákot meg akarta ölni, a hitbeli pedig az, hogy Izsákot föl akarta áldozni; de éppen ebben az ellentmondásban rejlik a szorongás...” (11.) Mindez az ellentmondás elvezet bennünket a hit paradoxonjához. A hit ugyanis az a paradoxon, hogy „... az egyes magasabb rendű, mint az általános...” (12.) és ez a paradoxon abszurd is, de erőt adó is a cselekvéshez, a hit mozdulatának megtevéséhez. Ha jobban belegondolunk az etikumból (ahol az általános az érvényes, lásd ez Hegelnél) a hitbe való átugrás (aholis az egyes fölötte áll az általánosnak) „emberfeletti” kockázatvállalás, előre ki nem számítható megpróbáltatás. A hit nem tudás, és így beszélni sem lehet róla, csak sejtethetjük, érezhetjük, mégis lényünket sokszor utolsó pórusunkig áthatja. Kierkegaard is ezt érezhette, mikor az általa fölített kérdésekre válaszolt.

1. „Létezik-e az etikum teleologikus felfüggesztése?”

2. „Létezik-e abszolút kötelesség Istennel szemben?”

3. „Etikailag igazolhatóan cselekedett-e Ábrahám, amikor elhallgatta szándékát Sára, Elizer és Izsák előtt?”

Az első két kérdésre a válasz igenlő, a harmadikra pedig nemmel felel szerzőnk. Ezen válaszok mentén jól regisztrálhatók a bölcselő alaptételei. Kierkegaard szenvedélyes kérdező, ez kitűnik filozófiai pozíciójából is.

Elutasítja a rendszer mindenfajta gondolatát, tudva annak elégtelen voltát a valóságos egzisztenciális problémákhoz való hozzáférkőzésében. Ez a mű sem ad végleges válaszokat, csak a kérdezés biztonsága marad. „Korunkban mennyien értik az abszurdot, korunkban mennyien élnek úgy, hogy mindenről lemondanak, vagy mindent elfogadnak, hányan tisztességesek legalább annyira, hogy tudják, mire képesek és mire nem?” (13.) A válaszokat nekünk magunknak kell megkeresnünk, hogy utána mi is újra rákérdeshessünk cselekedeteink mibenlétére, kiindulópontjára. A következő üzenet aktualitása is sajnos nap mint nap testközelbe kerül hozzánk. „Humánium tekintetében minden nemzedék egészen előlről kezd, nincs más feladata, mint a megelőző nemzedékeknek, nem is jut tovább, amennyiben az előtte járó nemzedékeknek nem árulta el a feladatot és nem csapta be önmagát. Egy nemzedék sem tanulta a másiktól, hogy kell szeretni, egyik nemzedék sem kezdheti máshol, mint az elején, egyik későbbi nemzedék sem butább az előtte járónál, és ha korábbi nemzedékekhez hasonlóan az emberek nem akarnak megállni a szeretetnél, hanem tovább akarnak menni, akkor az semmi más, mint hiábavaló, balga fecsegés.” (14.) Mi vajon megállunk?

Gróf Révay József: Az erkölcs dialektikája

Pannónia könyvek

Baranya Megyei Könyvtár 1988

Gróf Révay József 1940-ben adta ki jelentős morál-filozófiai munkáját az *Erkölcs dialektikája* címmel. Nemsokkal a háború vége után egy földosztásra sietve tragikus körülmények között lelte halálát. Jelen munkája sokáig visszhang nélkül, eltemetve feküdt a magyar kultúrában, most örömmel vesszük, hogy írhatunk erről a kitűnő munkáról, ezzel is cáfolva azt a közkeletű nézetet, hogy a magyar szellem nem filozófiai hajlandóságú.

Révay az etika örök kérdésére a „Mit tegyek”-re keresi válaszát, a válaszok lehetőségét. A forrást a kell-ben találja meg, amit hiányérzéként definiál első megközelítésben. A kell tartalmi meghatározottságait két irányból fejti ki. Egy általános szisztematikus nézőpontból és egy etikátörténetet végigpásztázó elemzésből. Lássuk előbb a történeti vonulatot.

A monizmus – az kell, ami van – és a dualizmus – az, ami kell nincs – szerepét ragadja meg Arisztotelész, Szent Ágoston, Spinoza, az angol moralisták, a francia felvilágosítók, Kant és Nietzsche gondolatainak elemzése során. Konklúzióját így adja vizsgálódásainak elentétéből eredő dialektikát. „*A dualizmus és a monizmus szeszélyesen fonódnak össze az erkölcsi elmélkedés legnagyobb alkotásaiban.*” (15.) A kell tartalmának szisztematikus kifejtése kapcsán külön kitér a monizmus és a dualizmus tartalmának értelmezésére. A monizmus meghatározottságait a következőképp jellemzi: „*Determinálva vagyunk az egoista-eudaimonista életre, ami egyúttal az erkölcsileg helyes életforma is: determinálva vagyunk a kellre, determinálva vagyunk a jóra. Kérdésünk itt arra irányul, hogy vajon a tipikus monista erkölcsfilozófia szerint mi is a pontosabb tartalma a kellnek? Sorjában több ilyen tartalom adódott: világrend, ösztön, öröm, önzés.*” (16.) Az erkölcsi tudat monista, statikus meghatározottságainak számbavétele után a kell dualista tartalmi kerülnék kifejtésre. „*Sorjában a következő tartalmak kerültek a kell helyébe: hit, szeretet, ellentmondásnélküliség vagy ésszerűség, igazságosság vagy jogrend vagy állam, szellem vagy kultúra, nemzet, egyéniség. Ezek csatlakoztak a monizmus tartalmához, amelyeket megelőzőleg ilyen rendben soroltunk fel: világrend, öröm, ösztön, önzés.*” (17.) A kell tartalmának két tényállását kapjuk, a belenyugvást és a küzdelmet, ezt pontosítja tovább az erkölcsi tudat, így differenciálódnak a kell tényállásai és kombinálódnak egymással. Révay nemcsak az erkölcsi magatartás alaplehetőségeit kutatja,

hanem az etika alkalmazási területeire vonatkozóan is vannak figyelemre méltó megjegyzései. „*Dualisztikus, pesszimisztikus erkölcsi felfogás mind a politika, mind a pedagógia terén tekintélyen alapuló kemény fegyelem eszményével jár együtt. A monisztikus, optimisztikus erkölcsi felfogás politikában és pedagógiában egyaránt engedékenyen, lágy, liberális magatartást von maga után.*” (18.)

Az ésszerű kombinációt és a dialektikus egymást feltételező egységet igényli Révay. Mindez az egység azonban a kell tekintetében az axiólogiai rend viszonyát és különbözőségét fejezi ki a valósághoz képest. „*A kell tartalmi tárgyi szembenállók. Függetlenek a valóságos felismertetéstől. Nem időbeli a létük, hanem időtlen fennállásuk, apriori érvényük van.*” (19.) Ezek a kell tartalmak, akárcsak Kantnál, kérlelhetetlen, személyhez szóló felszólítások alakjában jelennek meg. Azonban Révay abban különbözik Kanttól, hogy akárcsak Kierkegaard, ő sem tartja lehetségesnek az erkölcsi tanok rendszerbe foglalását. Végso következtetésként tehát: „*Az erkölcs rendszeres vizsgálata az erkölcs rendszertelenségéhez vezetett.*” (20.)

Azonban a rendszertelenségnek a kimutatása lehetőséget ad a mozgásra. A büntudat, az erkölcsi krízis megélése, a szüntelen megújulás, megtisztulás lehetőségét is magában hordja. „*Bizonytalanság, gond és lelki mardosás jellemzik az erkölcsi alany existenciális helyzetét.*” (21.)

Ezzel a Kierkegaard idézettel végződik *Az erkölcs dialektikája*, de a nehezebb feladat, mindezek megélése és mindezekben az emelt fővel történő helytállás még mindannyiunknak életfogytiglan hátravan.

Jegyzetek:

1. Arisztotelész: Nikomachoszi etika 1100 b
Európa Könyvkiadó 1987
2. Uo. 1140 b
3. Uo. 1141 a
4. Uo. 1144 a
5. Spinoza: Etika 277. o.
Gondolat Kiadó 1979
6. Uo. 400. o.
7. Uo. 401. o.
8. Kant: A gyakorlati ész kritikája 32. o.
Franklin Társulat Budapest 1922
9. Uo. 91. o.
10. Uo. 165. o.
11. Kierkegaard: Félelem és reszketés 45. o.
12. Uo. 93. o.
13. Uo. 180. o.
14. Uo. 217. o.
15. Gróf Révay József: *Az erkölcs dialektikája*
60. o. Baranya Megyei Könyvtár 1988
16. Uo. 83. o.
17. Uo. 138. o.
18. Uo. 29. o.
19. Uo. 171. o.
20. Uo. 173. o.
21. Uo. 176. o.

Fűzfa Balázs: A remény pedagógiája

Beszélgetések Zsolnai Józseffel és Zsolnai Lászlóval

A pedagógia ügye mindannyiunkat érint; hisszük, nagyon sokan vannak azok, akik fáradhatatlanul munkálkodnak az iskola-ügy jobbításán. De - sajnos - itt is alig-alig szabadíthatók föl a gátak, melyek a mindennapokat béklyózzák. Zsolnai József pedagógiai kutató, a mára szimbólummá vált törökbálinti Kísérleti Általános Iskola igazgatója és fia, Zsolnai László közgazdász először 1987-ben megjelent, *Mi a baj a pedagógiával?* című könyvében szintézisbe foglalták a mai magyar pedagógia helyzetét. Az általuk megfogalmazott tézisek - melyek egyben a már orszá-

gosan ismert és alkalmazott nyelvi-irodalmi-kommunikációs, illetve az 1989-től félszáz iskolában indult képességfejlesztő és értékközvetítő pedagógiai program alap gondolatai - megélhető kiutat jelölnek. S aki kételkedne az elméletben, annak az ott elmondottakat hitelesítse a gyakorlat, maga Törökbálint. Az e könyvben közreadott beszélgetésekkel a Zsolnai-jelenség nyomban igyekeztem szegődni.

F. B.

Jön a Nyuszi Frutti kis újság 3-8 éveseknek!

1990 novemberétől olyan újságot szeretnénk megjelentetni a kisgyermek számára, amely - amellet, hogy korlátozottan helyet biztosít a gyermekkiadványok „szokásos” kivágós, kifestős rovatainak - a nagybetűs tudományokat (a társadalom és természettudományokat) a művészetek több ágát (festészet, szobrászat, színjátszás, a vizuális látás és látatás), a nyelvtanulást próbálja meg lefordítani a 3-8 éves korosztály, azaz az óvodás és kisiskolás korosztály számára.

A havi periodicitással megjelenő újság elkészítéséhez igen neves szakemberek segítségét, támogatását és munkáját sikerült megnyernünk.

Az újság fő védnöke Zsolnai József.

A szerkesztő bizottság a következő munkatársakból áll:

- a Montessori-módszert Svájcban elsajátító nagy tapasztalatokkal rendelkező óvónő B. Méhes Vera,

- a nemzeti kultúra tiszta forrásához visszautat kereső Birinyi József (népi hangszerkészítő, a népművészet mestere),
 - Budai Ilona (népdalénekes, a népművészet mestere),
 - Kóka Rozália (mesemondó, a népművészet mestere),
 - a természettudományos ismeretek átadásának lehetőségeit vizsgálja:
 - dr. Horánszki András biológus,
 - dr. Juhász Árpád geológus,
 - dr. Kertész György hidrobiológus,
 - dr. Vojnits András zoológus,
 - Granasztói Szilvia (bábművész) a bábkészítés és művészet alapjait szeretné átadni a gyerekeknek,
 - Szabados Tamás a vizuális kultúrát hozza közelebb,
 - Mikó István a színházi pálya érdekes világába kalauzol,
 - a nyelvtanulás e korosztály számára hasznos módszereit Simonfalvi László igyekszik kidolgozni,
 - orvosi tanácsokkal dr. Pétsch Endre gyermekorvos és dr. Pataki Ferenc logopédus főorvos jelentkeznek,
 - dr. Balázs Anna pszichológus az önmegismerésről ír.
- Gyermeklapunk - amelynek címe Nyuszi-Frutti - 32 zömmel színes oldalon a gyerekeknek, továbbá 8-16 feket-fehér oldalon a szülőknek szól.

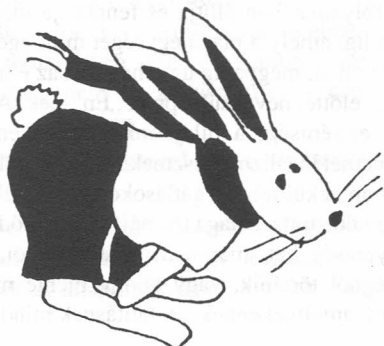
A mai hihetetlen sajtódömpingben, a televízió, a rádió, a video és az "úrkultúra" korában nem kevés kockázattal jár egy újság, méginkább egy gyermeknek szóló kulturális-tudományos újság elindítása.

Hiszük azonban, hogy a gyermekek és szüleik érdeklődése és figyelme igazolni fogja próbálkozásaink létjogosultságát.

NYUSZI-FRUTTI

- egy újság, amely kedves jóbarát!

Címünk: 1399 Budapest, Pf. 701/505.



Prohászka Lajos

1897. március 2-án született Brassóban. Az egyetemen görög-latin filológiát, filozófiát és pedagógiát hallgatott. 1917-től a Pedagógiai Intézet fizetés nélküli segédje, Finácsy Ernő mellett. 1923 és 1926 között a Nemzeti Múzeumban dolgozik, 1926 és 1933 között beosztott múzeumi könyvtárnok, 1933 és 1935 között könyvtárőr, 1924-ben és 1927-ben félévre Berlinbe küldik, ahol filozófiát, pedagógiát hallgat és az iskolaügy kérdéseivel foglalkozik.

1929-ben Péccsett és 1930-ban Budapesten habilitált pedagógiából és filozófiából. 1931-32-ben a VII. kerületi István Gimnáziumban tanít. 1932 és 1940 között megbízott előadó a Képzőművészeti Főiskolán (filozófiából); 1934-35-ben helyettes tanár a pedagógiai tanszéken. 1935-ben rendkívüli, 1937-ben ny.r. tanár. 1939-ben lesz az Akadémia levelező tagja és a Magyar Pedagógiai Társaság elnöke; a Magyar Filozófiai Társaságban titkár, majd elnök és 1931 és 1940 között szerkeszti annak lapját, az Athenaeumot. 1936 és 1942 között az Országos Közoktatási Tanács, 1935 és 1943 között a budapesti Tanárvizsgáló Bizottság tagja; a Pszichológiai Társaság társelnöke; a Felsőoktatásügyi egyesület lapjának (Egyetemi Élet) szerkesztője 1940 és 1943 között.

Prohászka Lajos tipikus „tudós alkat” volt, napi vagy pártpolitikai értelemben nem politizált. A német megszállás idején több, zsidó származású tudós kollégájának mentesítéséért fellép (Szemere Samu, Szenes Adolf, Vértes O. József). Nem véletlen hát, hogy minden nehézség nélkül „igazolták” 1945. július 26-án.

1945 után Prohászka igyekezett alkalmazkodni – sok más tudós társához hasonlóan – a megváltozott politikai feltételekhez. Természetes, hogy öntudatos keresztyénységén, amely a görög aktivitás mellett gondolkodásának másik pillérét alkotta, nem óhajtott módosítani. 1952-ben a Tudományos Minősítési Bizottság méltatlannak ítéli Prohászkat tudományos fokozatra.

Életének utolsó majdnem másfél évtizedét nagyon nehéz körülmények között élte le. Az egyedülálló beteg öregember – 1956-ben súlyos idegi panaszokkal volt kórházban – levelei elszigeteltségről tanúskodnak, 1963-ban már megváltás volt számára a halál.

EGYÉNISÉG ÉS MŰVELTSÉG

Bár az egyéniség Aristoteles óta egészen a legújabb időkig a filozófia egyik legtöbbet elemzett fogalma, használata általában mégsem történik egyértelműen, mert majd valamilyen jellegzetes képességet, tulajdonságot, majd az egyes létezőt meghatározó tulajdonságok egységét, majd pedig sajátos tartalmat, értéket szoktak vele megjelölni. A pszichológiai, metafizikai és értékelméleti szempontoknak ebből a megkülönböztetlen alkalmazásából magyarázható, hogy a pedagógiai irodalomban is sokszor teljes zavar uralkodik az egyéniség fogalma körül. Emlegetjük az egyéniség magávalóságát és kifejezhetetlen voltát, felsoroljuk különböző típusait, beszélünk az egyéniség önértékéről, vagy éppen fejlődésszakaszainak önértékéről (a „gyermekiség önértékéről”), sürgetjük a nevelésben az individualizálást s keressük az erre alkalmas módszereket, sőt éppenséggel célul tűzzük ki az egyéniséget, anélkül azonban, hogy különböző fogalmak azonos elnevezésének következményével mindig számot vetnénk.

Ha az egyéniség fogalmát tartalmi elemzésnek vetjük alá, három jelentését különböztethetjük meg. Jelent ugyanis:

1. adottságot, a lélekforma sajátos képességét, kapacitását, amellyel a létszövedékben minden más lelkiségtől eltérő módon nyilatkozik meg. Ebben az értelemben tehát az egyéniség ultimum s mint ilyen oszthatatlan (individuum) és szinguláris egység, amely soha és sehol sem ismétlődik, legfeljebb más, nagyobb egységeknek (nemzedék, népközösség, kor stb.) tagjaiként szerepelhet. Nincs két lélekforma, amely minőségileg megegyeznék egymással. Ezért nincs két egyéniség, amelynek történeti szerepe a

létben teljesen azonos volna. Diszpozíciója mindig bizonyos irányú létevékenységre hajlamosítja, „egyéniisége” sorsa. Úgy is nevezhetjük ezért az adott, velünk született hajlamoknak ezt az egységét, mint egyéniség a potenciában.

2. Jelenti azonban az egyéniség ennek az adottságnak formális kifejezését, gyakorlását is; azt a képességet, amellyel a lélek a maga adottságával élni tud és ezt más formákkal való érintkezésében és kölcsönhatásában érvényesítenie sikerül. Természeti feltételek, társas környezet, a véletlen és a nevelés módosíthatja, elősegítheti, vagy gátolhatja ennek a funkcionális kifejtésnek menetét, de sohasem térítheti el egyéni irányából. Az egyéniség mindenkor a maga eredeti egységéből hat és az egész környező világ úgyszólván funkciójává válik az egyéni adottságnak, az egyéni hajlamnak. Ezért ezt a tevékenységben megnyilvánuló, sajátos, mindig megkülönböztető, szinguláris egységet kifejlésben levő egyéniségnek, vagy agens egyéniségnek nevezzük.

3. Végül egyéniségen értjük a lélek totalitását, adottságainak mindenoldalú, harmonikus kibontakozottságát, arányát és egyensúlyát is. Ebben az értelemben az egyéniség jelenti a lélekforma differenciáltságát és egyúttal integráltságát (unitas multiplex); a minőségileg különböző megnyilvánulásmódoknak korrelatív egységét, amellyel a változás folyamatában állítja és fenntartja magát. Azt a létezőt pedig, amely a maga egységét mint egészet, mint teljességet éli át, mégpedig úgy, hogy ez az élmény tudatossá válik előtte, nevezzük éppen „Én”-nek. Az „Én” az explikált egyéniség, a tulajdonképeni „személyiség”, (ahogy a német idealizmus eszmekörében hívják), aki a lét ellenállásain, a különböző gátlásokon keresztül is megtalálta, megvalósította a maga formáját. Az a mód, ahogy az ilyen egyéniség hat, már nem a fejlődésből, hanem a kifejlétségből történik, vagy ahogy Fichte mondja: az öntudatból, amellyel ennek a totalitásnak minden funkci-

óját és egész tartalmát mint magához tartozót fogja át, de ugyanakkor mint egészen sajátosat és egyedülvalót is ismeri fel. Ezért ezt a tudatossá vált szinguláris egységet kifejelett, vagy explikált egyéniségnek nevezzük.

Az egyéniség tehát, – amint ebből a rövid elemzésből is kitűnik – a maga való lényegében csak a létezés síkján kereshető fel. Az individualitás éppen a létezés egyedül lehetséges formája. Az egyéniséget mint értékfogalmat alkalmazni tehát teljesen elhibázott volna. Magában véve az egyéniség éppoly kevésbé jelent értéket, mint ahogy másfelől az érték még korántsem teszi az egyéniséget egyéniséggé. Az érték mindig az általánosot, egyetemeset jelenti az egyéniség szingularitásával szemben. Az érték kétségkívül rávonatkoztatható az individuális létezőre; az egyéniség intencionálhatja az értéket, mint egyetemeset, de soha, semmi körülmények közt sem azonosítható vele. Ezért azok, akik az egyéniségről mint önértékről beszélnek, vagy nem tesznek különbséget egyes és egyetemes közt, vagy pedig feledik, hogy midőn az egyéniséget értékelik, tulajdonképpen már nem az egyéniséget értékelik, hanem azt a jelentést, azt a tartalmat, amelyet az egyéniség magában feltár.

Ha ezek után most a műveltség fogalmának elemzéséhez fordulunk, akkor mindenekelőtt meg kell állapítanunk, hogy ugyanaz a többértelmű szóhasználat, amely az egyéniség fogalmát annyira bizonytalanná teszi, a műveltség fogalmára nézve is, sőt itt talán még fokozottabb mértékben jellemző. Aki ugyanis műveltségről vagy művelődésről beszél, azon majd tevékenységet, majd tartalmat, majd pedig állapotot szokott érteni, sőt arra is van példa, hogy mint személyiségértéket (persönlichkeitswert) a dologi értékkel (Dingwert) szembeállítva az értékeknek egyik külön fajtát látják benne. Az alanyi és a tárgyi szempontok tehát itt is, mint az egyéniség fogalmának alkalmazásában, megkülönböztetlenül összefolynak, holott mindaddig, amíg a műveltség fogalmának önmagában való jelentése tisztázatlan, az egyéniséghez való viszonyának kérdését sem lehet kielégítőleg megoldani. A műveltség lényegének megállapítása végett tehát itt is előzetes fenomenológiai elemzés szükséges.

1. A műveltség mindenkor olyan egyénefeletti jelentést tartalmat fejez ki, amelynek önmagában való értéke van. A műveltség tárgyi fennállás, képződmény, produktum, tehát „objektív szellem”, amelynek minden funkcionalitástól, minden lelki tevékenységtől élesen elütő, sajátos jellegű törvényszerűsége van és ebben a törvényszerű összefüggésben mindig valaminő értéket tár fel. Nem képesség, nem tevékenységkifejtés, nem állapot tehát, de nem is tartalom,

– ha ez utóbbin egyszerű tárgyi adottságot, „birtokot” értünk,

– hanem mindezeknek a jelentése, úgyszólván szellemi szubsztancialitása, amely éppen a képességnek, a tevékenységnek, az állapotnak, a tartalomnak értelmet és értéket ad.

2. A műveltség lényegének ezzel a körülírásával azonban csak a műveltség létezési vagy helyesebben fennállási módját ismertük fel. Szükségképpen felmerül tehát az a további kérdés, hogy hol, a természeti vagy szellemi lélek mely tartományában nyilvánul meg az a sajátos törvényszerűség, mi az, ami a műveltségben értéket fejez ki, miben áll a műveltség jelentése, „értéke”. Ez a kérdés sokkal nagyobb fontosságú, semhogy közvetlenül válaszolni lehetne rá. A műveltség értékének problémája ugyanis természetesen azzá a problémává tágu, hogy hol kell keresni a létező világban az értéket általában. Nyilvánvalóan csak a történeti-szellemi világban, vagyis ott, ahol a külső, tárgyi világ formái és változásai a lélek kifejezéseként foghatók fel. A kőnek vagy az ércnek nincs története, mert magábanvéve nincs értéke sem. Mihelyt azonban a lélek valamilyen cél érdekében a követ vagy az ércet eszközzé alakítja, ezzel ez a magábanvéve közömbös értékű tárgy új összefüggésbe kerül bele, amelyben nem a természeti adottsága vagy természeti funkciója részesül figyelemben, hanem az a teljesítmény, amelyet a kitűzött cél érdekében mutat fel. Nem a kő vagy az érc vált ezzel „értékessé”, hanem az a jelentés, amelyet valamely lelkiesség megvalósított benne. Ezért az érték, amely megvalósult, csak történeti úton valósulhat meg.

Ezeknek a megvalósultságoknak összefüggő rendjét nevezzük éppen kultúrának. A műveltség csak visszasugározza azt az értéket, amely a kultúrában tárul fel. Épp ezért a történetileg kialakult kultúra rendje határozza meg mindenkor a műveltség tartalmát. A műveltség sohasem lehet az értékek közt végzett véletlen vagy önkényes kiválogatásnak az eredménye, mert ezzel nem a kultúra, hanem ennek csupán valamely részletstruktúrája aktualizálódna az emberi lélekben. Ez különbözteti meg éppen a műveltséget a tudományos, művészi, vallásos stb. magatartás eredményétől: a műveltség, még ha a lélek sajátos érdeklődési irányában alakul is ki, csak akkor válik igazi műveltséggé, vagyis a kultúra lelki reflexévé, ha bizonyos teljességben alakul ki. Vagy más szóval: nem műveltség az, amelyben a kultúrártékek bizonyos csoportja hatástalan marad, jöllehet ezek az értékek a jelenben is történetalakító erejűek. Tehát ahol pl. a vallásos értékek rendje nem nyilvánul meg vallásos kiműveltségben, az esztétikai értékek rendje irodalmi vagy művészi kiműveltségben stb.

Az egyéniség, mint láttuk, a maga sajátos adottságát mindig a tevékenységkifejtésben nyilvánítja meg. S itt kapcsolódik bele – elsősorban épp a nevelés útján – a kultúra, mint tárgyi fennállás a lélektevékenység folyamatába. Mert, hogy miként érvényesíti esetről-esetre az egyéniség a maga eredeti képességét, hogy mivé fejlődik ki és hogy sikerül-e megvalósítania magában a totalitást, mint képességeinek mindenoldalú, harmonikus kibontakozottságát, az legelsősorban éppen a műveltség tartalmában nyilatkozik meg. Azt lehetne mondani tehát, hogy a műveltség lesz az a mérték, amellyel az egyéniség kifejelettségét megállapítjuk.

Az "Egy gyakorlatközeli pedagógia"-t tanítom

E. Szabó Zoltán

Minden rosszban van valami jó

Bármely kialakult, hagyományokkal bíró, működő rendszer – ilyenek tekinthető egy-egy pedagógusképző intézmény neveléstudományi tanszéke is – felfogás-módjának, viselkedésének, vagy tudásának (gondoljunk pl. az általa képviselt és tanított tudás- ill. tananyagra) megváltoztatása, netán annak teljes kicserélése előre láthatóan sok és sokféle, többnyire elementáris erejű ellenállásba ütközik. Általában tehát az ún. rendszerváltás – tudjuk jól – ritkán valósul meg vér és fegyver nélkül. Lehetnek azonban speciális helyzetek, kivételes, vissza nem térő lehetőségek.

Békéscsabán 1986-ban kezdte meg működését a Debreceni Tanítóképző Főiskola kihelyezett tagozata (ami Békéscsabai Főiskola néven 1990 júniusától önálló intézményként folytatja munkáját) 53 első éves hallgatóval és összesen 8, azaz nyolc főből álló tanári karral (a többi oktató Debrecenből járt át Békéscsabára). A „neveléstudományi tanszéki csoport”-ot jómagam és én, azaz egyedül „alkottam”. Ráadásul egy jó hónappal a tanév megkezdése után érkeztem Békéscsabára, s állhatam munkába.

Az első percekben kiderült: a Pedagógia c. tárgy tanításához – tanuláshoz nem áll rendelkezésre semmilyen tankönyv vagy jegyzet, de – természetesen – könyvtárunk sem volt. Egyébként „albérlésben” éltünk az akkori MSZMP Oktatási Igazgatósága tetszetős épületében, szép környezetben, de távol a várostól, s ezen utóbbi körülmény szinte kizárta a város könyvtárainak rendszeres látogatását is. További nehézséget jelentett az, hogy 1986-ban a tanítóképző főiskolákon új tanterveket vezettek be, számomra viszont – bevallom – a régi is újnak számított, legalábbis részben, mert – bár pedagógia szakosként figyelemmel kísértem a pedagógiai és pszichológiai tárgyak oktatását – megelőző munkahelyemen sem a Didaktika sem a Nevelélmélet c. tárgyat rendszeresen, folyamatosan nem oktattam. (A hallgatóság nagyságrendje ugyanis megengedte és meg is kívánta az oktatók bizonyos specializálódását, s így a Didaktika bizonyos témáival, de leginkább és leg hosszabb ideig a Logika c. tárgy oktatásával foglalkoztam.)

Közben megkaptam ugyan a tanterv szerinti új, komplex tárgy, a Pedagógia programját debreceni – és más főiskolákról – kollégáimtól, de néhány napos készülődés-tépelődés alatt világossá vált számomra: a megismert különböző „pedagógiák” bizonyos elemeivel természetesen egyet lehet, és egyet is kell értenem,

viszont egyetlen koncepció sem áll össze tudományosan megalapozott pedagógiai rendszerré. (Persze, ezzel az állítással nem voltam egyedül. E megjegyzéssel azonban nem személyeket akarok támadni, ill. felelősségre vonni, hisz a pedagógia helyzetét mindenkor objektív tényezők is meghatározzák.)

Két lehetőség kínálkozott: vagy kidolgozom saját koncepciómat, a magam tananyagstruktúráját, amivel azonosulni tudok, amiben hiszek, ami legalább számomra hiteles, ami bizonyítottan elfogadható, kipróbált, s nemcsak részleteiben meggyőző stb., vagy sürgősen „szerzek” egy készet, egy kidolgozottat. Mivel az elsőt a legnagyobb önbizalommal is csak elméleti lehetőségnek lehetett tekintenem (egyébként is egy tudományos rangú pedagógiai rendszer kidolgozása egyik napról a másikra bárki számára is lehetetlen vállalkozás), cselekedni, azaz előadásokat tartani és szemináriumokat vezetni viszont azonnal kellett, a „beszerzést” választhattam. Így jutottam a szerzőhöz, s kaptam meg néhány napra az „Egy gyakorlatközeli pedagógia” egyik – megjelenés előtti, még végleges cím nélküli – szövegváltozatát. A könyv elolvasása közben – persze, a szerző munkássága folyamatos figyelemmel kísérésének is köszönhetően – már tudtam: ezt a pedagógiát fogom tanítani.

Az első tanév megpróbáltatásai

Tudvalévő, hogy az előadások időkerete a tanítóképző főiskolákon sem elégséges a tananyag teljes és részletes kifejtésére. (Arról nem is beszélve, hogy – utólag ezt is bevallom – az előadások először nem úgy sikerültek, mint szerettem volna.) A megfelelő irodalom beszerzése tehát a hallgatók számára a tananyag elsajátításához elengedhetlenné vált. Több intézmény és kolléga segítsége révén javult is a helyzet, olykor azonban a „megfelelő” helyett be kellett érünk a „rendelkezésre álló” irodalommal is. Más volt a szándék, mint lett a tett; megkezdődött a „kompromisszumok kötésének kora”. Az okok közül itt most csak néhány problémát említek:

– nem sikerült a hallgatók számára megszerezni tan-
könyvként az „Egy gyakorlatközeli pedagógia” c.
könyvet,

– az első félévi vizsgára történő felkészülésünkhöz –
az előadásokon elhangzottakon kívül – végül és főké-
ppen a **Pedagógia I.-II.** (szerkesztette dr. Szántó Károly)
tanárképző főiskolai jegyzet szolgált támaszul, de ez is
csak november végére (!) érkezett meg,

– az előadásokon hallottak (a Zsolnai-pedagógia
„vázlata”) és a jegyzet tartalma – természetesen – nem
volt ugyanaz,

– a hallgatók bizalmatlanságát növel(het)te az is,
hogy az iskolai gyakorlatok során mást tapasztalhattak
az 1978-as tanterv alapján dolgozó, és mást a NYIK
programot választó pedagógusok tanítási óráin,

– a hallgatók körébe is el-eljutott a NYIK-ellenes,
vagy a programmal, s talán minden újjal szemben is
bizonytalan, attól idegenkedő pedagógusok fanyalgó,
kétkedő, sokszor rosszindulatú véleménye (mert – ugye
jól tudjuk – sok emberre jellemző, hogy bár adott do-
logról ismerete szinte egyáltalán nincs, ugyanarra vo-
natkozóan viszont „megfellebbezhetetlen” véleménye
annál inkább van),

– eltérő benyomásokot szereztek a hallgatók a
pedagógia által érintetlenül hagyott, a „hagyományos”
pedagógián nevelkedett, s azzal megbékélő vagy az
oktatási rendszerünk elméleti-gyakorlati problémáit-
hibáit feltáró-bíráló-megváltoztatni akaró oktatókkal és
meghívott vendég-előadókkal történt találkozások so-
rán is.

A jelzett – és a fel nem sorolt – problémák különböző
természetűek és más-más minőséggel vagy hatással
bírtak-bírnak, következményeik és kezelési módjuk is
eltérőek. A „rendszer-váltást” elodázták, félmegoldáso-
kat és kompromisszumokat szültek ugyan, mégis –
különösen így utólag látszik – nagy haszonnal is jártak.
A hallgatók kezdtek gondolkodni, véleménynyilvánítá-
sra, vitára, további felkészülésre kényszerültek, én
pedig – ahogyan ez lenni szokott – „addig-addig ma-
gyaráztam, míg magam már meg is értettem” az érték-
közvetítő és képességfejlesztő iskola pedagógiáját.

Az újabb évek tapasztalatai és tanulságai

Az utóbbi évek alatt Békéscsabán az „Egy gyakorlat-
közeli pedagógia” alaptankönyv lett.

Azért ragaszkodom hozzá, mert

– nagy segítségére van minden olvasójának abban,
hogy értékekben gondolkodjék,

– a kultúra teljességét (minden ágát, fajtát stb.) felvál-
lalja és fontosnak tartja,

– sok és sokféle nembeli objektiváció elsajátítását
szorgalmazza,

– adekvát tevékenységrendszer(ek) kidolgozására és
differenciált alkalmazására ösztönzi a pedagógusokat,

– az individuumot, az „én”-t, illetve annak fejleszté-
sét helyezi a középpontba (de nem közösségellenes!),

– modern, tudományosan megalapozott gyermekké-
pet segít kialakítani,

– szakmai önismeretre nevel, konkrét igényeket tá-
maszt a pedagógussal szemben,

– az iskola, a szülők, a környezet lehetséges, új
kapcsolataira is példát mutat,

– interdiszciplinárisan megalapozott és a gyakorlat-
ban kipróbált pedagógiai rendszert ír le, mely humánus
és magyar.

Hallgatóim e sajátosságokat, s ezek fontosságát meg-
érezték, tudják, sőt elfogadják. Olykor azonban elmé-
lyedésük akadályokba ütközik, a „leckét” megtanulják
ugyan, de nem (elégg) értik. Utóbbiaknak két okát
látom:

1. a könyv szövege általában „sűrű”, azaz eléggé
elvonatkozott (sokszor csak szűkszavú utalást tesz), így nem
könnyű olvasmány, megértése többrétű elméleti felkés-
zültséget, műveltséget, fejlett intellektust tételez, vagy
„utánajárást” igényel,

2. a hallgatók viszont – eddigi tanulmányaik folya-
mán – „hígabb” szövegekhez, könnyebb műfajokhoz
szoktak. (Sajnos, értelmi képességeik jelenlegi fejlett-
ségi szintjén is – természetesen – meglátszik az előélet.)

Az idegen szavak és kifejezések, az idézett szerzőkre
– írásokra való utalások (azok ismerete nélkül) a hall-
gatókat megviselik, elriasztják. Különösen azokat, akik
a folyamatos, rendszeres tanulást elhanyagolják, és az
előadásokat sem mindig látogatják. (De lehet-e min-
dent folyamatosan teljesíteni a felsőoktatás mai struk-
túrájában?) Akik viszont megbirkóznak a részletekkel,
az elágazásokkal, utána tudnak nézni egy-egy állítás
mögötti bizonyítékrendszernek, szisztematikusan
„bontják ki a csomagot”, örömmel jelentik: érdemes
volt. Ilyenkor az oktató-vizsgáztató szintén örömmel
nyugtázhatja: a hallgatóból új minőségű ember (lehet,
hogy pedagógus?) született.

Ma már azt tervezzük, hogy – önállóságunk bekövet-
kezése és a tervezett profilváltások engedélyezése
után – a tanítóképzés teljes rendszerét és annak tartal-
mát megváltoztatjuk. Ennek során szeretnénk felhasz-
nálni a jászberényi és a sárospataki (Zsolnai-féle
tanítóképzés) tapasztalatait is.

Több gyakorlatközeli pedagógia kidolgozása és –
legalább hasonló színvonalú – közreadása nagyban el-
ősegíthetné nemcsak az iskola világa, hanem az egész
ország (Kelet-Európa?) pedagógiai kultúrája színvo-
nalnövekedését. Sajnos, nem mondhatjuk, hogy nincs
rá szükség!

ALTERNATÍVÁK A VEZETÉSBEN IS

*Hogyan vezetem az értékközvetítő
és képességfejlesztő hatvani Kodály Zoltán Általános Iskolát?*

A mi iskolánk 1986-ban épült. Hatvan város legújabb általános iskolája. Pedagógustestületét – még mint a művelődési osztály tanulmányi felügyelője – részben a városon belüli áthelyezéssel, ill. pályázattal alakítottam ki. Rendkívül testhez álló feladatnak éreztem egy új iskola beindításának előkészítését, majd végrehajtását. Az utóbbiakban nagy segítségemre voltak kitűnő helyettes kollégáim. 14 osztály – csak 1-6. osztály – munkáját kellett megszerveznünk egy félig elkészült iskolai objektumban. (Megjegyzem: 4 év után most került csak átadásra az elmaradt 6 tanterem és a tornaterem.) Már az első tanítási évünkben a sok-sok szervező, szabályozó jellegű munka – házirend, működési szabályzat, nyilvántartások,... – mellett még volt energiánk az úttörőmunka megformálására. A formális elemek csökkentésével egy ún. szakrajrendszert hoztunk létre, mely leginkább a szakkörök és a rajok tevékenységének ötvözéséhez hasonlítható. A következők tanév-re a városi igények felmérése nyomán az ének-zenei tagozat létrehozásának gondolata merült fel. Ma már ennek a sikeres pedagógiai lépésnek az eredményeként a 3. osztályban tart a szakosított tantervű tanítás.

Egy szolnoki iskolában ismerkedtünk meg az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiai kísérlettel. Érdekesnek találtuk. Elolvastva elméleti alapját, az „Egy gyakorlatközeli pedagógiát”, azonnal elnyerte tetszésem, s vezetőtársaimét is. A szakkönyv kézbeadásával egyre bővült a támogatók köre. A közel 40 fős, fiatal (31 év az átlagéletkor) nevelői csoport a pedagógiai megújulás útját fedezte fel benne. Végül ami döntött a sok-sok olvasmány, előadás, a szolnoki látogatás tapasztalataim túl: a nevelőtestület törökbálinti látogatása.

Vezetői munkámban pedagógiaileg mélyen izgalmas élmény volt találkozni a törökbálinti kísérlettel. 1987-től minden energiámat a pedagógiai program még jobb megismerésére fordítottam, majd sikeres előkészítő munka után titkos szavazással döntöttünk, s 1988-ban elindíthattuk az iskolai adaptációt. Ez az innováció – szerencsére – tálcán kínálta a lehetőségeket a vezetői munka saját elképzeléseimnek is megfelelő átreformálására is. Dr. Zsolnai József kutató lelkesedése felvillanyozott, biztatott. Két évi tevékenység után vezetői munkám egyszerűbb, áttekinthetőbb lett. Ehhez az alábbi szervezeti átalakítás vált szükségessé:

A hagyományos alsó-felső tagozati rendszert felcseréltük egy más, pedagógiaileg indokoltabb hármas tagozódásra:

1-2-3osztályok: előkészítő vagy kezdő tagozat

4-5.osztályok: átvezetőtagozat

6-7-8.osztályok: orientációs tagozat

Mindhárom tagozat irányítására, az itt folyó munka összehangolására, a tevékenységek koordinálására tagozatvezetőket nevezünk ki. Ők az iskolavezetőség tagjai, pótlékkal, heti órakedvezménnyel rendelkeznek.

A pedagógiai munkacsoportokat (munkaközösségeket) is átszerveztük. Az „alsós”, a „felsős” csoportosítás helyett olyan munkacsoportok szerveződését javasoltuk, amelyben a tagozatok bármelyikében valamely tantárgyat tanító valamennyi pedagógus részt vehet. Így alakult meg az anyanyelvi, matematikai, biológia-földrajzi, ének-zenei, testnevelési, idegen nyelvi, napközis nevelői, osztályfőnöki munkacsoport. Ezek körét a következő évben a képességfejlesztő programban tanító, ill. tanítani szándékozó pedagógusok alkotó munkacsoportja színesítette.

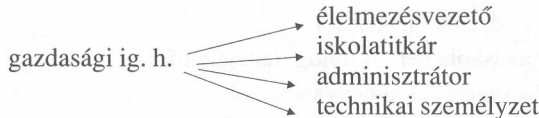
Az adminisztratív, ügyviteli és gazdálkodási feladatok ellátására – az önálló gazdálkodási jogkör hatósági engedélyezése mellett – részben önálló gazdasági csoportot hoztunk létre. Ennek vezetésére egy nem pedagógiai végzettségű, közgazdasági szakembert nevezünk ki, gazdasági igazgatóhelyettesi beosztásban. Így a volt két igazgatóhelyettes kolléga vezetői feladatai lényegileg a pedagógiai tevékenység felügyelésre, irányítására terjedhetnek ki. Több mint egy éves önálló gazdálkodási tapasztalat alapján úgy érzem, hogy ez az elhatározás segítette a program megvalósítását. Az iskolai helyiségek bérbeadásával, a különböző pályázatokkal nyert összegek a GAMESZ kizárásával közvetlenül voltak fordíthatóak a program adaptálásához szükséges kiadásokra.

Nem kellett külön engedély, hozzájárulás azok felhasználására. Az iskola anyagi támogatói, szponzorai is szívesebben segíthették a jogilag önálló intézményt. A bérfeljelzés, jutalomösszeg nem a városi átlag szerint jár, hanem a tényleges béreknek megfelelően. Saját bérmegtakarításunk csak a miénk, nem a közösbe megy. A közös „kalap” módszere nekünk nem volt hasznunkra. Bármilyen információ azonnal kéznél van. Mindig tudjuk hol, mennyi pénzünk van.

Ehhez nagy segítség volt az adatok számítógépes nyilvántartása. C Plus 4 számítógépen az alábbi adatállományokat kezeljük:

- költségvetési gazdálkodás
- eszköznyilvántartás
- személyi adatnyilvántartás
- dolgozók bérsnyilvántartása
- tanulónyilvántartás
- címjegyzék

A gazdasági csoport összetétele:



A vezetés szerkezetét az érték közvetítő és képességfejlesztő iskola funkcióira építettük:

- tanulás
- felügyelete
- szociális ellátás

A pedagógiai igazgatóhelyettesek munkaköri feladatait az alábbiakban csoportosíthatjuk:

1. ig. h.	2. ig. h.
<ul style="list-style-type: none"> - a program adaptációjával járó feladatok, - a tanórai tanulás szakmai felügyelete, - szakmai továbbképzések, munkaközösségek munkájának felügyelete 	<ul style="list-style-type: none"> - a szabadidő-szervezés, szociális ellátás felügyelete - iskolai szocializációs folyamatok irányítása - iskolaegészségügyi feladatok - diákönkormányzat felügyelete

A vezetés szerkezeti modelljét átépítettük. Fő célunk a hatékonyság fokozása, egy jól működő „hatáslánc” kiépítése volt. Olyan modell megalkotását tartottuk fontosnak, amely a legtöbb pedagógusnak teremt lehetőséget más-más pozícióban, különböző vezetői szinteket, szerephelyzetekben történő képességeik fejlődésére. A mi iskolánkban ez a modell ilyen:



Például a pedagógiai igazgatóhelyettes a testnevelés munkacsoport vezetője, az orientációs tagozat nevelője, szexuálkultúrát tanító, innovátor nevelő.

vezetői szint	szerephelyzet, pozíció
orientációs tagozatban a 8. a, b, c osztályokban	testnevelő és a szexuálkultúra tanára (beosztott, végrehajtó)
testnevelés munkacsoport	munkacsoportvezető (irányító, de végrehajtó is)
iskola vezetősége	pedagógia ig. h. (igazgatási feladatok, döntési pozíció, de végrehajtó is)

A vezetési szerkezet hagyományos négy lépcsője helyett, egy más három szintes szerkezetet tartunk eredményesebbnek:

hagyományos szerkezet	új szerkezet
1. igazgató	1. irányítási, döntési pozícióban lévők
2. ig. helyettesek	2. igazgatási, szervezési feladatokat ellátók
3. munkaközösségvezetők, gyiv. fel., iskolatitkár, könyvtáros (a végrehajtás operatív irányítói)	3. végrehajtók
4. végrehajtók	

A fentiekből látszik, hogy az új szerkezetben a vezetők – esetenként még végrehajtóként is – különböző szinteken tevékenykedhetnek a munkaköri feladatuknak megfelelően.

Tehát az új szerkezetben „vezetők” mindhárom lépcsőben vannak. Vezető: a teamvezető, a könyvtárvezető, a pedagógiai munkacsoportvezető, a gazdasági igh. stb. Jogaikat, kötelességeiket tekintve sorolhatók más csoportba.

Az alábbiakban is ilyen értelemben használom a vezető megnevezést, amely inkább a pedagógiai vezető szókapcsolattal váltható fel.

Általában az lehet jó vezető, aki már megbízatása előtt is gyakorolta a vezetést. Az átgondolt és jól szervezett tantestületi munkamegosztás, amelyben minden csoportnak, minden tagnak megvan a részfeladata, jól körülírt megbízatása és felelőssége – ezek ebben a programban különösen megvannak – tulajdonképpen vezetői tulajdonságokat tételez fel, s valójában vezetői teendőket igényel. Nem akarom a jó vezető ismérveit felvázolni, de leszögezhető, hogy az érték közvetítő és képességfejlesztő programot adaptáló iskolák vezetésére elsősorban a demokratikus vezetői típus (s nem az autokratikus, s nem laissez-faire, s a dinamikus vezetési

stílus (s nem az ösztönös, sem a racionális) célszerű, s eredményes.

Mindezek – a személyiséget, a képességeket tekintve – az alábbiakban összegezhető.

Milyen a jó vezető?

1. Jól ismeri a gyakorlatközeleli pedagógiát, azt magának érzi, „tudja”.

2. Rendelkezik azokkal a képességekkel, amelyekkel a program adaptálásához bármelyik pedagógus rendelkezik.

3. Alkotó vezető, mert:

- demokratikus módszerrel, dinamikus stílusban vezet
- öntevékeny
- motivált
- jó a munkaintenzitása
- sokat, jó minőségben dolgozik
- lelkiileg egészséges
- vidám
- humoros
- innovációra képes
- elméletileg frissen tájékozott, ismeri a pedagógiai paradigmákat
- elsősorban célorientált;

Külön csak a demokratikus-dinamikus és a célorientált vezetésről, mint két legfontosabb jellemzőről szövegek. Az első a személyiséget hangsúlyozza, a másodiknak a lehetőségek, törekvések, szándékok az összetevői. Az adaptációból származó változó körülmények és feltételek jól szervezett, ugyanakkor rugalmas vezetési rendszert kívánnak meg. A dinamikus modellben teljesebben ki igazán a vezetés egymásra épülő és folyamatában visszatérő fő funkciói. Leginkább a demokratikus vezetői típus mellett bontakozna ki maradéktalanul a dinamikus modellben teljesebben ki igazán a vezetés egymásra épülő és folyamatában visszatérő fő funkciói. Leginkább a demokratikus vezetési rendszerben rejlő előnyök.

A célorientált vezető elsősorban a szervezet fő célja vezéri, ellentétben a személyorientálttal, aki a személyi állományra van tekintettel elsősorban. Ugyan az átlag – legfőképpen a községi – általános iskolák munkája nagy mértékben pedagógusfüggő, mégis a cél kell, hogy meghatározza munkánkat. Még akkor is, ha bizonyos pedagógushiány, alulképzett nevelői állomány, vagy időszakos szakos hiány mutatkozik. Dr. Zsolnai József ugyan nem határozza meg e két orientáció arányát, de az alkotásra készítés, az innováció eredményessége érdekében a célorientációt hangsúlyozza.

A gyakorlatközeleli pedagógia azt várja el, hogy a pozíciótartó és innovatív mozzanatok helyes irányításával alkotásra készítő legyen a vezetés. Ennek alapfeltétele a jó, szakmailag képzett pedagóguscsoport.

Milyen a jó nevelőtestület, amelyet könnyű vezetni?

Ez nehezen definiálható. Mindenesetre megállapítható, hogy a közösségi fejlettség a munkavégzés minőségének szempontjából nem döntő tényező. Csoportjuk részben kényszerképződmény. Tevékenységüket formális szabályok korlátozzák.

Egyéniségüket megtartva előfordulhat „közösségi fejlődés” is. Az érettségi fok számos tényezőtől, körülménytől függ.

Ezek:

- a./ a nevelők létszámától
- b./ összetételének jellegétől
- c./ a fluktuációtól
- d./ a tagok személyiségétől
- e./ a pedagógiai kultúrájuktól
- f./ a nevelők életkorától
- g./ az iskola bér- és dologi feltételeitől
- h./ a vezetés eredményességétől

Mint utaltam rá, a nevelőtestület is szervezet, így társadalmi halmaz. Részben választott, részben szociális kényszercsoport.

A szocialista pedagógia és kiszolgálói eltúlozták a nevelőtestületek közösségi jellegét, s az iskolavezetés legfontosabb céljaként a közösségalkotást jelölték meg. A szakértelem mellett az emberiséget, a humanitást, az emberközpontúságot tartották fontosnak. Véleményem szerint a szakértelem kell, hogy meghatározó legyen. A hitelesség, a pedagógiai szakszerűség lehet az, amely a nevelőtestületet eredményes munkavégzéshez juttatja, s az elveszett presztizsünket visszaszerezheti.

Végezetül a tartalmi munkát is érintő, évenként ciklikusan ismétlődő öt pontban rögzítettem azokat a fő feladatokat, amelyek az értékközvetítő és képességfejlesztő programot adaptáló iskola vezetésében ismétlődően visszatér:

1. A gyakorlatközeleli pedagógia tanulása, az elmélet állandó összevetése és gyakorlattal.
2. Az adaptációhoz nélkülözhetetlen tárgyi feltételek megteremtése, biztosítása.
3. A pedagógusok folyamatos átképzése, „átprogramozása”, továbbképzése.
4. Folyamatos innovációs tevékenység a programmal összhangban.
5. A program terjesztése, a pedagógiai kultúra közvetítése környezetünkben, ill. községünkben.

Az első három pont valamennyi iskolát jellemez, ha már van ÉKP-mal tanuló osztálya. Ettől azonban több szükséges a jövő iskolája érdekében. A mi iskolánk – amely egyébként értékközvetítő és képességfejlesztő iskola akar lenni, s így minden osztályát így szervezi két éve – az adaptálás innovációján túl többet vállalt. Bevezettük a 7-8. osztályosok szexualitáskultúra programját, s kidolgoztunk egy fakultatív jellegű, minden 1978-as tanterv szerint tanuló osztályokra kiterjedő angol és német idegennyelvi fejlesztést. Szívesen vállaltunk részt a program felsőfokú pedagógusképzésére vonatkozó kísérletében. Ez évben a Jászberényi Tanítóképző Főiskola 20 első éves hallgatója számára a gyakorló iskolai funkciót is elvállaltuk. Megújuló, pedagógiaileg jól képzett, kiváló kollégáim ennek a feladatnak is jól megfelelnek.

Réz Ferenc

KÖZLEMÉNY A TÖRÖKBÁLINTI KÍSÉRLETI ÁLTALÁNOS ISKOLA 8.A OSZTÁLYÁNAK ZÁRÓVIZSGÁJÁRÓL

Az 1989-90-es tanévben befejezte általános iskolai tanulmányait a kísérleti program szerint tanult 8.a osztály.

Az értékközvetítő és képességfejlesztő program keretében folyó pedagógiai kísérlet általános iskolai szakaszának befejezéseként 1990. március 20-tól június 5-ig sor került a kísérletben résztvevő tanulók tudásának és képességének felmérésére, írásbeli és szóbeli vizsgák, valamint zsűrizések formájában. Ezen összetett mérési feladat előkészítésében és lebonyolításában a következő szakmai intézmények és szervezetek, illetve szakemberek vettek részt:

Számítástechnika: Kiss Lajos főiskolai tanár

Fotó: B. Müller Magda fotóművész

To Do: Demeter Tamás népművelő

Anyanyelv: Kádárné Fülöp Judit tudományos főmunkatárs

Irodalom: Linder Emilné szakközépiskolai tanár, szaktanácsadó

Földrajz: Laki Ilona Gyakorló Gimnáziumi vezetőtanár

Történelem: Rácz Árpád gimnáziumi tanár

Kémia: Fürstné dr. Kólyi Erzsébet FPI vezető szaktanácsadó

Matematika: Hajdú Sándor tudományos főmunkatárs

Video: Hartai László filmrendező

Báb: Szentirmai László főiskolai adjunktus

Schéd Teréz képzőművész, bábpedagógus

Rusz Ágnes bábpedagógus

Hollós Róbertné pszichológus

KVK: Kárpáti Andrea egyetemi docens

Néptánc: Foltin Jolán táncművész

Neuwirth Annamária népművelő

Felföldi László néptánckutató

Ének-zene: Szunyogh Balázs zeneszerző

Japán: Hidassy Judit főiskolai tanár

Francia: Nemes Ilona főiskolai tanár

Német: Bíróné Udvari Katalin egyetemi nyelvtanár

Angol: Nikowitz Oszkár szinkron-dramaturg

Sakk: Horgosi Ödön főiskolai tanár

Testnevelés: id. Sipos György főiskolai tanár,

ifj. Sipos György főiskolai tanár, adjunktus

Tárgyi néprajz: Felföldi László

Karikatúra: Fülöp György karikaturista

Országos Pedagógiai Intézet Értékelési Központ
Oktatáskutató Intézet
Comenius Tanítóképző Főiskola, Sárospatak

Magyar Irodalomtörténeti Társaság
Történelemtanárok Egyesülete
Magyar Földrajztudományi Társaság Módszertani
Szakcsoport
Magyar Kémikusok Egyesülete

A szakmai megmértetés mellett fontos szempontként kezeltük, hogy a vizsgának a lehető legszélesebb nyilvánosságot biztosítsuk. Ezért a vizsgák rendjéről, résztvevőiről, eseményeiről folyamatos tájékoztatást adtunk a Községi Újságban. A szóbeli vizsgákon a Szülők Tanácsa által felkért vizsgálónok, Andor Mihály vezette a vizsgabizottság munkáját, rajta kívül még egy szülői képviselő is részt vett ugyanezekben a vizsgákon. A szóbeli vizsgákat videón folyamatosan közvetítettük és rögzítettük. A záróvizsgálóval kapcsolatos minden dokumentumon pl. a gyerekek kijavított írásbeli munkáit, a zsűrizők értékeléseit, a vizsgákról készült jegyzőkönyveket és jelentéseket összegyűjtöttük, és lehetőséget biztosítunk az ezekben történő betekintésre.

Másfél hónap alatt 31 tanuló teljesítményét összesen 23 tárgyból mérték fel megbízott külső szakemberek. Ebből 13 tárgy esetében az egész osztály vizsgázott, 10 tárgyból pedig az osztály egy-egy csoportja önkéntes jelentkezés alapján. A hagyományos iskolában is tanított tárgyakban a mérce az a tudásszint volt, amely a többi iskolában is követelmény az általános iskolai tanulmányok befejezésekor. Ezért ezeknek a tantárgyakban a levizsgáztatására a fenti követelményszintet jól ismerő középiskolai pedagógusokat kértünk fel, illetve az egyéb helyeken is használt feladatlapokkal mérettük meg a tanulók teljesítményét. A speciális tantárgyakban a tanulók teljesítményét feladatlapokkal és zsűrizéssel szakemberek végezték el.

Az eredmények részletes feldolgozása és értékelése még csak most kezdődött el. A tanulók teljesítményét értékelő vizsgajegyek alapján pillanatnyilag a következőket lehet megállapítani. Összteljesítményüket figyelembe véve a tanulók jól teljesítettek a következő tantárgyakból: irodalom, anyanyelv, történelem, kémia, ének-zene, német, francia, testnevelés, számítástechnika, video, fotó, sakk, karikatúra, báb-színjátás-pantomim, környezet- és vizuális kultúra, to-do, tárgyi néprajz. Átlagosan teljesítettek földrajzból és néptáncból. A vizsgázókról megállapítható, hogy mind a hagyományos, mind a kísérleti tárgyakból jóra és átlagosra teljesítettek. Kivéve két tárgyat: néptánc és földrajz. A gyenge teljesítmények oka az első tantárgy, tehát a néptánc esetében valószínűleg a tanári fluktuáció, a földrajz esetében pedig a szaktanári munka gyengesége volt.

Törökbálint, 1990. június 11.

(Zsolnai József)

(Andor Mihály)

kutatásvezető igazgató

a vizsgabizottság elnöke

MEDITÁCIÓ

a törökbálinti kísérleti 8. osztály vizsgájáról

Az indokolatlan várakozásokkal le kell számolni. Nincs az az iskola, módszer, kísérlet, amely buta gyerekből okosat, középszerűből zseniálisat csinál. Lehet viszont olyan, amely a legtöbb gyereket rákényszeríti arra, hogy a saját lehetőségeinek megfelelően teljesítsen. Megítélés tárgya az lehet, hogy a kísérlet megtette-e ezt.

De megíthető-e ez a vizsgából, amely két paradoxontól szenved? Az első, hogy – az összemérhetőség kedvéért – a tanulók nem egészen abból feleltek, amit négy éven keresztül tanultak. A vizsga anyagát az év vége előtt nem sokkal kellett mintegy függeléként gyorsan megtanulniuk. Persze nem akarom eltúlozni ezt a paradoxont, hiszen nem lehet annyi féle különböző irodalom, kémia, földrajz vagy történelem tantárgy, hogy ezek ne érintkezzenek egymással sok ponton, de a probléma kétségtelenül fennáll.

A második paradoxon, hogy a tanítás Magyarországon nem úgy folyik az általános iskolákban, hogy bármiikor egyszerre kelljen négy év anyagáról számot adni. Ez – példa rá az érettségire kifutó gimnázium – más tanulásszervezést követel.

A vizsga mutatott pozitív és negatív jeleket egyaránt. Az egyik negatívum lehet – ehhez azonban nem értek – a tananyag összetétele. Két vizsgáztató tanár (földrajz, kémia) is szóvá tette, hogy problémát lát a kísérleti tananyag összeállításában. Ez olyan kérdés, amit érdemes lenne külső szakértővel megvizsgáltatni. Bennem egyetlen kérdés vetődik fel: akkor hogyan is viszonyul a vizsga anyaga a 78-as tantervhez, illetőleg a kísérlet anyagához. Nem értem, hogy mi történt. Kémiából és földrajzból a gyerekek a négy éven át tanultból készültek, és se ezt, se a 78-as tantervi anyagot nem tudták, vagy a 78-asból készültek és azt nem tudták?

A másik legfeltűnőbb negatív jegy mind a négy tantárgynál a feleletek mechanikus jellege. Minthogy a tananyagot jóval kevesebb tétellel osztották, mint ahány vizsgázó szerepelt, egy idő után feltűnővé váltak az azonos szerkezetű és sokszor azonos mondatokat használó feleletek. Számomra különösen furcsa volt, hogy az irodalom vizsgán mindenki ugyanazt a verset tudta kívülről. Egy általam ideálisnak képzelt irodalomoktatásban, amely valóban átélt olvasói kapcsolatot teremt a művekkel, a kreativitás egyik jele épp az lehet, hogy az adott költőnél mindenki megtalálja a neki legjobban tetsző verset, és azt tanulja meg. Itt „véletlenül” mindenkinek ugyanaz a vers tetszett, még azoknak a kiemelkedő képességű tanulóknak is, akik egyébként bizonyították egyediségüket.

Hasonlóképpen a másik három tantárgynál is: mindenki – a maga képességeinek megfelelő szinten – elmondta a tételt, de a gondolkodást igénylő közbekérdezésekre csak a legjobbak voltak képesek válaszolni. Mindez persze írható ama első paradoxon rovására.

Ezzel kapcsolatban azonban újabb kételyek merülnek fel. Az egyik kételyre okot adó jelenség, hogy a kiemelkedő képességűek viszont a kérdések nyomán bizonyították, hogy kreatívak. Akkor lehet, hogy a kreativitást elsősorban mégse a módszer hozta, hanem a gyerekek az anyaméhből? Erre nézve érdekes adalék a jó képességű Pap Robin esete, aki nem túlságosan erőltette meg magát a vizsgára készüléssel, de a kérdések nyomán mindig felfedezte az összefüggéseket, tudott válaszolni, míg a tételt nála jobban tudó középszerűek nem.

Csak hogy itt megint van valami: ebben az osztályban feltűnően sok volt az átlagon felüli teljesítményt nyújtó gyerek. Egy átlagos általános iskolai osztályban szokott lenni egy-két olyan gyerek, mint amilyenből itt volt hét-nyolc. Ezek a gyerekek nem olyan képességeket mutattak, amilyeneket a szülői házból, más szavakkal: értelmiségi családból lehet hozni, hanem olyanokat, amilyenekkel születik valaki vagy nem.

Lehet, hogy minden osztályban megvan ez a hét-nyolc gyerek, csak éppen nyolc év alatt nem derül ki róluk? Megint a kísérletnél vagyunk: ebből a hét-nyolc gyerekből sikerült kihozni, ami bennük lakozott. Mint ahogy meggyőződésem, hogy a kreativitást nem mutató gyerekekből semmiféle módszer nem tudott volna kreatív gyerekeket faragni. Az indokolatlan várakozásokkal tényleg le kell számolni.

Érdekes, hogy egy negatív jegy fölötti meditáció során eljutottam egy eléggé valószínűtlennek tűnő pozitívumhoz: itt tehát – amúgy automatikusan – megoldódott a sokat emlegetett tehetséggondozás.

Van azonban egy – számomra – ezzel egyenrangúan fontos kérdés: mi történik a gyengékkel? A gyengék az átlagos magyar általános iskolában alig tudnak írni, olvasni és beszélni. A „kísérleti gyengék” megtanultak írni-olvasni, és ami feltűnő: beszélni. Azt a keveset, amit tudtak, értelmes magyar mondatokban mondták el. De nem csak beszélni tanultak meg ezalatt a nyolc év alatt, hanem viselkedni is. Az egész osztályra – kivétel nélkül – a kulturált viselkedés jellemző.

A gyengék két okból szoktak gyengék lenni: vagy a képességeik miatt, vagy azért, mert nem tanulnak. Ebben az osztályban egyetlen gyerek teljesített képességei alatt, vagyis azért, mert nem tanult. Jó arány lenne ez minden magyar iskolában! A többi gyenge (vagy közepes) szemmel láthatóan azért nem tudott többet és azért nem bizonyult kreatívnak, mert nem képes rá.

De miben bizonyultak a gyengébbek kreativitásra képtelennek? Négy verbalitást és elvont gondolkodást igénylő vizsgán. Lehet, hogy az emberi képességek más szférájában kreatívak, és lehet, hogy a kísérlet más területein ezt ki is hozták belőlük. Abból a szeletről, amit a vizsgákon megismerhettem, feltételezem, hogy az általam nem ismert területeken meg is tették.

Törökbálint, 1990. június 20.

Andor Mihály

Egy pedagógiai kísérlet innovációs útja

Sz. Tóth Gyula

Az elmúlt tíz-tizenöt évben beindított pedagógiai kísérletek körül folytatott (és folyó) viták – sokszor viharok – jelezték, hogy – túl a szakmai-metodikai problémákon – egy iskolai terepen működtetett újítás mennyi nehézséggel, konfliktussal jár. A nehézségek pedig egyaránt sújtják azokat, akik a kísérletet kezdeményezik és azokat is, akik fogadják és megpróbálják „csinálni”. Kezdődik az egész a kutatási program elfogadtatásával, folytatódik a költségekért vívott küzdelemmel, olykor kunyerálással és a terep becserkészésével. A lobbizás, a kényszerű taktikázás, a „szatócskódás” méltatlan kutatóhoz, pedagógushoz egyaránt. Méltatlan a – többnyire – jó ügyekhez, főleg, ha eszmék vezérlik azokat.

A pedagógiai sajtó többször hírt adott egy-egy nagy formátumú kísérlet kacsaringós menetéről, legyen szó akár a pécsi Nevelési Központtól, akár a szentlőrinci iskolakísérletről, akár másról. Ezúttal szintén egy ismert pedagógiai kísérlet: a Zsolnai-féle képességfejlesztő program útját kívánjuk röviden bemutatni, mégpedig azon hatások, jelenségek nyomvonalán haladva, amelyek a kísérletben közreműködő iskolák életében – éppen az innovációból következően – beállottak. Vagyis elemezzük az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia eddigi innovációjában résztvevő ún. követő iskolák működését, felmutatva annak főbb jellegzetességeit.

1981-ben, az ekkor még képességfejlesztő iskolai kísérlet beindításához, a kutatás nem kapott hivatalosan biztosított terepet. A kutatócsoport maga szervezett be néhány iskolát, osztályt, pontosan hetet: egyet tanyasi körzetben, egyet agglomerációban és ötöt Budapesten. Noha a kutatás explicité tette feltételeit – amelyeket a fogadó iskolák nagyjából-egészéből, különösen a kezdeti időszakban, el is fogadtak –, a kísérleti munka során számos nehézség adódott. A kutatás irányítói, bár igyekeztek ügyesen manőverezni, néhány kompromisszumba mégis belekényszerültek. De mindig csak olyan mértékben, hogy a kísérleti munka biztonságos és elégséges szakmai feltételei még meglegyenek. Mindezt igazolják a kísérlet eredményei.

Ez az első szakasz 1981-1984-re tehető.

A kísérleti eredményeket megerősítő innovációhoz ismét szükség volt iskolák fogadási készségére. Ekkor már némiképpen fordulni „látszott a kocka”: a régi iskolák közül néhányan kiváltak, mások kitarlottak, és újabb érdeklődő iskolák is megjelentek. Ezek közül

néhányan készen mutatkoztak a program iskolán belüli szélesebb terjesztésére, sőt innovációs szerepet is fölvállaltak. (Például a szolnoki Kodály Zoltán Ének-Zene Tagozatos Általános Iskola, Várdomb és – ebben az időszakban – Halásztelek.)

Ez az időszak a kísérlet életében a második nagy szakasznak tekinthető. 1985-ben – az akkori miniszter-helyettes, Gázsó Ferenc támogatásával – létrejön a bázis, a törökbálinti kísérleti iskola, amely egyre feszesebb együttműködést kíván meg az őt követni szándékozóktól. A feszés munka konfliktusokat idéz elő a „követő” tantestületekben. Ezek, a sokszor kiélezett konfliktusok (például Halásztelek esetében) tulajdonképpen a hagyományos és a képességfejlesztő pedagógia között feszülő konfliktusokat jelzik. Arra azonban mindenképpen jók voltak, hogy világossá válnak a két pedagógia h/arcvonalai, s hogy ki lehessen mutatni: két pedagógiai világról, két iskoláról van szó. Ahhoz, hogy e két iskola birkózása ne füljön iszapbirkózásba, hogy a pedagógia legyen a győztes, pontról pontra ki kell mutatni a két pedagógia eltéréseit és illeszthetőségét.

És a kocka ismét fordult. Az értékközvetítő és képességfejlesztő program (ÉKP) 1988 végén alternatívává lett, azaz az 1988/89-es tanévtől az 1-3. évfolyam anyaga választható, fölvállalható. Megállapítható tehát, hogy a program – a nehézségek ellenére – töretlenül erősödik, nyomul előre. Ennek fényében, a „követő” iskolákkal való együttműködés hozama hasznosnak ítélnélhető, az innováció adott szakaszában szükség volt rájuk: nyomon lehetett követni, hogyan hatol be egy új technológia, egy új pedagógia a hagyományos rendszerbe. Működésük számos értékes és érvényes tanulsággal szolgált. (Például: 1. Milyen a program belső fogadása? 2. Az új tantárgyakkal miként lehet „feldúsítani” a sokszor üresjáratú délutáni napközis foglalkozásokat? 3. Milyen formában és tartalommal szervezhető belső továbbképzés és van-e hatása? Létrehozható-e és hogyan működtethető egy rendszerszemléletű működési és szervezeti szabályzat? 5. Innovátorként tud-e hatni környezetében az iskola?) Ezen iskolák esetében nem is következhetett be más, mint ami bekövetkezett, a probléma törvényszerűen jelentkeztek. Bizonyossá vált, hogy az iskolákban meglévő hagyományos (eddigi) pedagógiai fölfogás és gyakorlat – amely a jelenlegi pedagógusképzéssel párosul – önmagában nem alkalmas a megújulásra. (A hagyományos pedagógia alatt nem szükségképpen rossz pedagógiát értünk. Ellené-

ben nem is használjuk a modern pedagógia fogalmát. Lényeges pontokon eltérő rendszerekről, technológiákról van szó.)

Ugyanakkor a magyar iskolák részéről egyre nagyobb, már-már nyomasztó érdeklődés nyilvánul meg a program iránt. (A Törökbálinti Kísérleti Általános Iskola, amely 1989 februárjától a Képességfejlesztés Országos Központjává vált, a hét 2-3 napján folyamatosan fogadja az oktatásügy minden területéről érkező látogatókat.) Az első menetben, az 1989-90-es tanévben, az ország legkülönbözőbb részeiből, 54 iskola vállalta a program beindítását. Az 1990-91-es tanévben újabb iskola jelentkezett.

Az ÉKP-t vállalni szándékozó iskolák nagy számát látva két dolog világosnak látszik: 1. az iskolák meg akarnak újulni, 2. a követésre vállalkozó iskolák vezetését és pedagógusait – a program eddig elért eredményeinek birtokában – egyértelmű, határozott és magas követelmények elé kell állítani.

A feltételek biztosítását célzó követelmények közzététele szükséges az ÉKP védelmében. De érdeke a vállalkozó iskolának is, hogy a vállalkozás ne okozzon traumát a tantestületnek, amire semmi szükség és senkinek sem érdeke.

Ahhoz, hogy fölvezolhassunk és megfontolásra ajánljunk egy föltételi – esetleg – normarendszert a jelentkező iskoláknak, szükséges felülvizsgálni az eddigi ún. követő iskolák működésének jellegét. (Még akkor is, ha fentebb – az innováció szempontjából – hasznosnak ítéltük ténykedésüket.) Mindenekelőtt az együttműködő, ún. követő iskolák egy új, részletesebb tipizálását kívánjuk megadni. Ennek nyomán a következő típusokat állítjuk föl: 1.) érdeklődő (kókkettatív), 2.) jelentkező, 3.) vállalkozó, 4.) követő, 5.) bázis iskola.

Most röviden jellemezzük az egyes típusokat.

1. Érdeklődő (kókkettatív) iskola. Fölveszi a kapcsolatot a kísérleti iskolával. Meg is látogatja. Beszélget a „dologról”. Ám sok mindennel „nem ért egyet”. Az érdeklődéssel „letudja”, mondjuk, a kötelező nevelési értekezletet.

2. Jelentkező iskola. A kísérleti iskolával kapcsolatot létesít. Szóban és írásban megígéri, hogy tanítja a programot és biztosítja a feltételeket, vagyis termet, világosítást, némi taneszközt. (Az emberismeret tanításához szükséges csontváz már nagy „falat”, a természetismerethez kívánatos mikroszkópról nem is beszélve.) És természetesen kijelöli a tanulócsoportot is. A tanulócsoportért és a programért azonban sem iskolán belül, sem kívül konfliktust nem vállal. A programmal nem azonosul, a programot igazából sem a vezetés, sem a testület nem tanulja meg. A tanítás során jelentkező problémákat a programra hárítja.

3. Vállalkozó iskola. Megfogalmazza saját pedagógiai problémáit. Körvonalazni tudja nevelési koncepcióját és biztonságosan működteti stratégiáját. Meg tudja

mondani, hogy az új fejlesztő program hol, mennyiben épül be eredményesen saját gyakorlatába. A program tanításához fejlett etikai tartással és jó szakmai képességekkel bíró pedagógust biztosít. A testületet fokozatosan fejleszti az ÉKP nyomán. Vállalja a fejlesztéssel járó belső és külső harcokat.

4. Követő iskola. Az ÉKP-ra az egész szervezet elkötelezetten „rááll”. Biztosítja a fejlesztés költségeit. A program pedagógiáját reprezentatív módon működteti, bár annak teljességét még nem tudja átfogni, a nevelés-képzés színvonala még eltérő nívót mutat. A pedagógusok egy része közreműködik az ÉKP fejlesztő és innovációs munkájában.

5. Bázis iskola. Az önálló, folyamatos önfejlesztő, kompetens működés a program teljességére kiterjed, viszonylag egyenletes, jó színvonalon. A pedagógusok többsége eredményes fejlesztő és innovatív tevékenységet végez.

Az egyes típusokat természetesen nem tisztán, egymástól elkülönítetten tételezzük. Működésüket nem szakaszos fejlődésben, hanem folyamatban képzeljük el, amikor is egyes jellemző tevékenységek előreszalhatnak. Így a típus-jellemzők átcsúsznak egymásba.

Ha elfogadjuk és követjük a közreműködő iskolák itt fölállított típusait, megállapíthatjuk, hogy az egykori „követő” iskolák egy része tulajdonképpen „érdeklődő” vagy „jelentkező” iskola volt, illetve mostanra azzá minősül.

Lássuk, mi ad okot az átminősítésre. Mivel a követő iskolákat sem kíméli a pedagógushány és a fluktuáció, a képességfejlesztő osztályok köré nem sikerült stabil munkaerőt biztosítani. Igazán az iskolavezetés sem elkötelezett a program iránt: néhány kivételtől eltekintve, nem tanulja meg a programot, annak tantárgyait nem tanítja, a testületben jelentkező konfliktusokat nem vállalja. Pedagógiai-szakmai problémákat, saját koncepciót nem fogalmaz meg. A hagyományos szakfelügyelet értékelését tekinti mérvadónak. Vállalkozó kedve – esetenként – divat szülötte: kicsit megborzolja a tanügyi irányítás szakállát, el akar ütni a hagyományostól, csak különleges akar lenni. Ugyanakkor egész létezésével, működésével a hagyományos rendszer tagja: erősen függ tőle, elvárásainak igyekszik eleget tenni, hiszen az anyagi és az erkölcsi elismerést is tőle kapja.

Ezekre az iskolákra a kutatásnak – a kísérlet bizonyos szakaszában – szüksége volt. Potenciálisan bennük volt (van) a megújulás nagysága. Ám egyrésztük menet közben lelassult, nem tudott váltani. Ugyanis az innovációra vállalkozás nem egyszeri aktust (jelentkezést) jelent, az innovációban való részvétel folyamatos, az iskolai működési mechanizmusainak egészére kiterjedő, dinamikus önmegújulást kíván.

A vállalkozó iskolának mindenekelőtt tisztázni kell, mit is tart innovációnak. Tudnia kell, hogy szándékos törekvésével gazdagító változást idéz(het) elő a nevelési-oktatási rendszerben. Tehát miközben „új termék előállítását” célozza meg, azaz minőségi változást akar elérni a „növédek eredményeiben, jellemének gyarapodásában, a pedagógus hozzáértésében és magatartásában, az iskola működésében”, újabb és újabb szükségleteket teremt, elsősorban saját szervezetén belül, de mások kezdeményező szándékának is modelljévé válik. Az innováció kockázat- és felelősségvállalást és elkötelezettséget jelent. A kihívás nagy: „Vagy lesz új értelmük a magyar igéknek, /Vagy marad régiben a bús magyar élet”.

Ezek végiggondolása után következhet a saját iskolára érvényes elképzelések, célkitűzések megfogalmazása. Nevezetesen, hogy maga az iskola milyen „terméket” kíván létrehozni és milyen feltételekkel, milyen áron? Mert az egykori „tervutasításos” gyermeknevelés – mint bebizonyosodott – nem tartható fenn tovább.

Milyen is volt az? Földidézése nem árt, mert zömében sajnos szelleme és gyakorlata jelen van. Nos, ez iskolák megkapták a több évtizedes célkitűzést: „...harmonikusan fejlett, sokoldalúan szocialista ember...” , és gondolkodás nélkül belevágnak az „előállításba”. Gondoljuk el: egy absztrakt célt akartak megvalósítani egy olyan termelési folyamatban, amely nem fogalmazta meg önálló, speciális céljait, nem dolgozta ki az általa eredményesen (vagy annak tartott) működtethető (pedagógiai) technológiát. Ehhez a helyi tanácsok szakigazgatási szervei sem adtak mindig (mindenhol) egyértelmű bátorítást, óvatos magatartásuk inkább a központi „törekvések megvalósítását” sugallta.

Hogy milyen és mennyire használható „emberfők” jöttek ki ebből a folyamatból? Még szerencse, hogy talán jobbak, mint amilyen maga a folyamat volt.

Ehelyett arra lenne szükség, hogy az egyes iskolák fogalmazzák meg, milyen gyerekeket akarnak nevelni, hogyan, kikkel, és mik az indítékaik!

Ehhez kívánunk segítő szándékkal hozzájárulni ezzel az írással. Összegeztük a tapasztalatokat, amelyeket az értékközvetítő és képességfejlesztő kísérlet innovációja során eddig „saját bőrön” szereztünk, és javaslatként – elsősorban – azon iskolák figyelmébe ajánljuk, amelyek az ÉKP-t

fölvállalni szándékoznak. Az iskola 1. írja le konkrétan saját pedagógiai problémáit, 2. eddig végzett nevelési-oktatási gyakorlatát, 3. szakmai javaslatát, amelyeket saját problémáira kipróbált. Továbbá vázolja föl röviden preferált pedagógiai koncepcióját. (Hogyan csinálná, ha ... Milyen gyermeki és pedagógusi magatartást, képességeket részesít előnyben?) Indokolja meg, miért választotta az ÉKP-t, annak mely tételeit tartja különösen hasznosnak. Vegye számba feltételi készültségét (alkalmas pedagógus, indítható osztályok száma, költségek stb.) Jelölje be, hogy az iskolaigazgató az innováció melyik területén, mit vállal föl, szóval, mit csinál? Ki kell térni a szervezetfejlesztésre is, például: ki lesz az innovációs folyamat belső szakmai irányítója, kik vesznek részt a fejlesztési központ által szervezett továbbképzéseken, milyen belső továbbképzést tervez és kiknek, a szaktárgyi munkaközösségek mit vesznek át az új tantárgyi rendszerből, a beindított folyamatok hogyan folytatódnak a felsőbb tagozatokon, egyáltalán, az ÉKP egyes pontjait miként illeszti a meglévő rendszerhez és milyen időbeni ütemezésben. Elengedhetetlen, hogy az iskola beavassa a szülőket és a helyi tanácsot, valamint a felügyeletet gyakorló szakigazgatási szervet. És még sorolhatnánk tovább.

Az eddigiek nyomán fölvetődhet az a kérdés, hogy egyáltalán lehet-e önálló az iskola. Megvan-e a sajátos törekvéseknek, a vállalkozásoknak a feltételei az oktatásügy jelen helyzetében, figyelembe véve a hazai valóságot? Vagyis, mennyiben múlik az iskolán a dolog? Ezen kérdések körüljárását, elemzését fontosnak és megkerülhetetlennek tartjuk. Itt azonban nem ez a feladatunk. Mi a gondolkodó, a meditáló és a még hezitáló iskoláknak kívánunk segíteni, s szeretnénk megóvni őket a kudarcoktól. De bátorítjuk is őket. Mert gondoljuk csak meg: ha esetleg nem lehet sajátos arcú önálló vállalkozásba kezdeni (vagy legalábbis egyelőre nagyon nehéz), akkor nem is kell?

Közvetlenül felhasznált irodalom:

1. KOVÁCS Sándor: Innováció az iskolában. Budapest, Tankönyvkiadó, 1988. (Pedagógiai Közlemények)
2. KELEMEN Elemér: Pedagógiai kísérlet az iskolában. Pedagógiai Szemle, 1985. 12. 1210-1217. o.
3. PÓCZE Gábor: Közoktatás-fejlesztés – kísérleti iskolák (A fejlesztés kényszere) Pedagógiai Szemle, 1984. 5. sz. 408-416. o.
4. A Törökbálinti Kísérleti Általános Iskola Évkönyve 1987-1988. Szerk.: KISS Éva. Törökbálint. 1988.

Fejtő Ferenc: Budapesttől Párizsig

Az olvasólámpa alatt gőzölögjön illatos, aranybarna tea, mély tükrén a fehér porceláncsésze csillámaival. Az ablakon túl legyen őszi a kert: *albioni* a köd, vagy verőfény a vastag avar milliónyi melegsín-pontján. S ha még dús szivarfüst is patinázza a Monarchia, illetve a két világháború közötti Európa magunk elé készített térképét, akkor teljes mértékben felkészültünk – legalább ami környezetünket illeti – Fejtő könyvének élvezetére.

E memoárkötetének gerincét – a műfaj sajátosságának megfelelően – a *családtörténet*, a *magántörténelem* adja. Írja tovább Babits felkérésére a *Nyugatot* számára készített cikkéből született első regényét, az ifjúkori *Érzelmes utazást*. Változatlan, mondhatni töretlen líraisággal, eszmeiséggel, mintha – tárgytól függetlenül – minden művében, így a *Budapesttől Párizsig*-ban is ama **egyetlen** regényt írja. S nagyformátumú alkotót sejtet az alkotói *ego*-nak ezen folyamatos, magas színvonalú jelenléte az életpálya teljes ívén.

„Inkább vagyok magyar mint zsidó, inkább európai mint magyar, inkább világpolgár mint európai” – írja egyhelyütt. Emellett definiálja önmagát egy *tipikus K.u.K. család* gyermekeként is, akinek génjeiben, privát történetében, szellemi muníciójában a Prága-Kolozsvár-Kotor-Fiume négyszög a meghatározó. De mert: „*Ahol igazság van, ott a hazám*”, végül a csodált Proudhonnal eljut a választott haza, Franciaország megvallásáig.

A történelmi, kultúrtörténeti, eszmetörténeti, tudományos és politikai „foglatat” anyagbősége elsősorban szinte letaglózza a készületlen olvasót. Ha olvasása közben jegyzetelünk, a mű végére érve egész szép lista kerekedhet azon *feltétlenül* elolvasandó könyvekről, melyek iránt Fejtő keltette fel érdeklődésünket. Oldalanként újabb nevek, események, irodalmi és filozófiai áramlatok... A kozmopolita lét másoknál, kisebb „kaliberű” személyiségek esetében sokakat esetleg irritálhat a tartozékai Fejtőnél oly hitelesítő erejű hétköznapi napisággal következnék egymásra, hogy ideológiai indíttatású előítélet számára hely nem maradhat.

A szemleíró – feladatából eredően – kénytelen *példálódással* vétkezni a felsorolásból kimaradó százak ellen. Ám a reményei szerint föltámadó olvasói érdeklődés, a növekvő olvasói tábor a mű ismeretében bizonyára megértő és megbocsátó lesz önkénye iránt.

De hiszen hogyan lehetne e helyt csak megemlíteni is mindenkit, aki „számított” a harmincas évek Magyarországon, Közép-Európájában? S akikhez, mint sétálgató jóbarátot, vezet el Fejtő az olvasót. Küszöbükig érve elmeséli róluk, ami eszébe jut, amit tudnivalónak vél.

„Fölvonul” itt a *Nyugat*, a *Toll*, a *Gondolat*, a *Korunk*, a *Válasz*, a *Szép Szó*, a *Kelet Népe* teljes gárdája.

A korszak mindennapi harcai, sikerei, bukásai közepette kávéházi beszélgetéseket, süteményezés-fagyaltozásokat visszaidézve kerülnek emberközelbe József Attila, Radnóti, Ignotus, a Hatvanyak, Hamvas Béla és számlálhatatlan áradatban a többiek. Szinte halljuk a zongora Liszt-futamait, látjuk a hangszerét delejező Bartókot, s osztozunk az estély díszvendégének, Thomas Mann-nak bűvöletében.

A szülőföldről elúztatvén következnek párizsi, franciaországi évei, utazásai a világban mint tudósító, az előadói körutak, családi kirándulások... És ezek hozadéka: neves európai elmékhez fűződő sok ismeretség. Krleza, Sartre, Beauvoir, Koestler, Ionesco műhelye, a politikusok közül a Titonál, Dilasznál tett látogatások, találkozásai, kapcsolatai Károlyival, Rajkkal, Gimessel – hogy csak néhányat említsek a legnevesebbek közül.

Mindeközben Fejtőt – rossz memoárárókkal ellentétben – sehol sem lehet öntömjenezésen, magamutogatáson érni. De korántsem csupán azért, mert jó író. Sokkal inkább, mert idegen tőle az ilyesmi. Tisztán érzékelhető, hogy a megidézettek – emberek, dolgok, események – a szerző öntörvényű személyiségének valóban szerves részei. A férfiasan tartózkodó szeretettel átítatott „kivitelezés”, az írás zamatos aprólékosága pedig határozottan tiszteletet ébreszt ifjúkorától követett munkamódszere, a *naplóvezetés* – egyébiránt túlzó pedantériára, öreguras tempóra is vallható – szokása iránt.

A *Budapesttől Párizsig* eszmetörténeti vonulatának Marxtól Cioranig terjedő ívén jókora szelet jut a marxista gyakorlat és Lukács György kritikájának. Lukács „...a legrosszabb szocializmus is jobb, mint a legjobb kapitalizmus” tétele, illetve E. Bloch német kommunista filozófus ezirányú reflexiója (hogy ti. az axióma azért lenne hamis, mert a szocializmus jó, ami tehát rossznak minősíthető, annak semmi köze a szocializmushoz) kapcsán Fejtő így fakad ki: „Ó, ezek a marxista filozófusok! Van-e rájuk jobb magyar szó, mint az, hogy k....?”

Fejtő – mind mennyiségre, mind a témakidolgozás mélysége szempontjából figyelemre méltó – történeti kutatómunkájának eredményei most, kiadási tilalmuk föloldásával vélhetőleg igen gyorsan beépülnek majd a tudományos közgondolkodásba. Tanulmányokkal meggyőzően megalapozott eszme-futtatásainak tiszta logikája, következtetéseinek éle gyakran aktuálpolitikai frissességgel hasít közéletünk polémia-szövetébe. Így, a mai magyar olvasó (sajnos) nem szorul hosszadalmas történeti bevezetésre, hogy helyére illeszthesse önmagában Fejtőnek a *zsidó asszimilációról*, *zsidó antiszemizmusról* vallott nézeteit. Amiképpen (sajnos) megint csak nem kell távoli analógiákat keresgélennie, olvasván a baloldali francia írók „irodalmi frontharcosságából” leszűrhető tanulságot: „...az íróknak nem sza-

*bad közreműködnie a hivatásos politikusok tévovázása-
inak és tévedéseinek elkenésében”.*

Legalább ennyire elgondolkodtató, ha mégannyira blaszfémiaaként hat is, hogy a II. József korát tanulmányozó liberális demokratának meggyőződésévé válhat: „...bizonyos kritikus időszakokban és körülmények között az értelmes tekintélyuralom jobban előmozdítja valamely társadalom megújulását, mint a politikai és társadalmi egyet nem értés által megbénított demokrácia”.

Egyetlen emlékirat sem lehet teljes anélkül, hogy szerzője ne tisztázná ideológiai hovatartozását, ne bontaná ki a sorsa burkába zárt üzenetet. „Micsoda furcsa foglalatosság megvonni hetvenöt esztendőnyi földi jelenlét mérlegét!” – s e fejcsóválás a valóban mélységesen képtelen helyzetnek szól. Fejtő örök-kitárulkozó intellektusa nem enged eleganciájából – ama mérleget „globálisan pozitívnak” nyilvánítja. „Azt hiszem, meglehetősen tisztán látok, de mégsem adom fel az emberbe vetett reményt...”

Hát igen! Aki az 1933 és a „prágai tavasz” közötti évtizedekben liberális szocialista, de mindenekelőtt liberális demokrata volt és tudott maradni úgy, hogy közben osztályellenes izgatásért Horthy börtönében ült, családja munkaszolgálatban, légerekben pusztult el, barátaival, munkatársaival zömével együtt emigrációba kényszerült; hogy 45 után a túlzott baloldaliság helyett immár az opportunizmus vádjára alapján rekesztették ki a magyar szellemi közéletből – nos, az így edződött személyiséget a közelítő ezredvég új ármái sem rémíthetik el. Mint kényszerűségből élete folyamán már annyiszor, most hét évtized súlyával a vállain szemünk láttára születik újjá az egyetemes magyar kultúra számára a remény halhatatlanságába vetett hitéből.

Danilo Kiš: Borisz Davidovics síremléke

„Tartózkodj azoktól,
akik végső megoldásokkal kecsegtetnek.”
(Tanácsok a fiatal írónak)

A Borisz Davidovics síremléke több, mint tíz évvel az újvidéki Fórum kiadása után jut el a magyar olvasóhoz. E majd’ másfél évtized szinte a fölismerhetetlenségig átrajzolta a közép- és kelet-európai térség arculatát. A történelmi klímaváltozás lehántotta a mű taburétégét. Ma már nem tilalmas illetlenség a sztálini kaszasuhogás fölemlgetése. Így azután (mint megannyi más, aktuálpolitikai okokból tilalmazott jó könyv esetében) végre nagyobb léptékkal mérhetők belső összefüggései. Miképpen az ötvenöt évesen, Párizsban tavaly elhunyt szerző – akkori szemmel nyilván háborzongató – tárgyilagossága is, mára közelebb kerülhetett az olvasói szemlélethez.

A mű – alcíme szerint -: *hét fejezet egy közös történetből. Hét* –, mint a népmesék bűvös száma, de úgy is, mint a világ teremtésének misztikus periódusa. Műfaja nehezen meghatározható. Balladát mondanék, mely novellává írt hét énekén át jut el az én, a világ, a krónikás fölbukkanásáig.

A közös történet pedig: egy eszme nevében (sajátkezűleg vagy áttételesen) elkövetett gyilkosságok, melyeknek egyik

jellegzetessége, hogy a gyilkos büntetését nem, vagy nem közvetlenül az elkövetett bűnökért nyeri el.

A hét fejezet sorrendjében, a *post scriptum* tanúsága szerint nem az időrend, hanem a szellemiség játszott szerepet. Ez kapcsolja egybe a XIV. századi pogromot a harmincas évek párttisztogatásaival, a spanyol polgárháború önkénteseinek dicstelen légerhalálát a *szociálisan rokonítható* köztörvényesek morbid kártyajátékaival. Az összefüggések láncszemeit a végtelenségig ölthetnénk egymásba, hiszen az egyes szereplők fölbukkannak, eljártsszák szerepüket, hogy a fejezet főhősenek pusztulása után ők váljanak egy másik fejezet hőseivé, s rajtuk teljesedjék be egyazon végzet. Hogy megint más fejezetben epizód szereplőként tűnve fel vegyék ki részüket egy újabb pokolraszállás előkészítésében.

Valamennyien egy eszme elkötelezettjei tehát. S a végeredmény szempontjából majdhogynem mindegy, mi táplálja ezt az eszmét: a gyűlölet mágiája (1. fejezet), az undor (2. fejezet), a politikai meggyőződés (5. fejezet), a vallásos hit (6. fejezet), vagy épp a sznob esztétizmus (7. fejezet).

A román mészáros, az ír és az orosz kalandor, a sok nemzetből verbuválódott hivatásos forradalmárok, a szent inkvizítorok, a közepes tehetségű orosz forradalmár-költő mint főalakok, gátlás és kétely nélkül futják be pályájukat. Bátrak is, gyávák is. Legtöbbjük gondosan kézben tartja a személye köré szőtt legenda szálait. Bennük nem létezik a lelkiismeret hatalma, melyhez fellebbezhetnének. Számukra a vég kérdése „*csupán egy nagy és végzetes félreértés következményeként merül fel*”, miközben ők maguk ugyanazon (vagy más) eszme áldozatai is egyben.

Ha mindössze ennyiről lenne szó, meglehetősen egyszerű lenne a képlet. Ám a háttérből – a történelemből tudhatóan – milliók vallanak rájuk, hóhéraikra. Velük együtt kényszerülnek a kivégzőosztagok elé, fagnak meg a hőmezőkön, őrlődnek fel kőpadokon, munkatáborokban. És Édouard Herriot, a francia radikálisok vezére, lyoni polgármester alakjában jelen vannak itt a *patyomkin-díszletektől* szívesen szellemi vakságba esők, akik tapsukkal segédkeznek e hazug világok kiépülésére és fenntartására körül.

Danilo Kis történetének főalakjait rajtuk kívül álló, felsőbbrendű erők vezérlik, saját föloldozásukkal nem kell bajlódniuk. Talán épp ebben áll minden kizárólagosságra törekvő morális szemfényvesztése. Hogy az erőszakos halállal holtak akkor nem járnak vissza, ha nincs kihez visszajárniuk.

És – az egyik lehetséges értelmezés szerint – ebből adódhat a Borisz Davidovics vészტიjósló végkicsengése: az abszolutizmusok hétfejú sárkányának műve mindaddig nem lehet teljes, amíg csak *egyetlen morális lény*, amíg csak *egyetlen lény* is megmarad utánuk.

E dokumentarista szikárságú kis remekmű némely szólama (ön)vallomás az *írósról*. Nem a *foglalkozásról*, a regisztrátumról, melynek révén ama 7. fejezetből való *Darmolatov* fűzfapoétaként bekerült az orosz irodalomtörténetbe. (Jóllehet, inkább elefantiázisa miatt kolhozotk nagyságúra dagadt herezacskójának fényképe alapján, s inkább a patológiai tankönyvek tartják számon.) Hanem arról, hogy ha senki másnak, az írónak meg kell maradnia *lelkes lénynek*, akár utolsóként is.

Szóval, „...*hogyan íráshoz nem elég, ha valakinek csak tökei vannak*”.

Vécsey László

Dr. Harsányi István: A tehetségvédelem kis kalauza

Népművelési Intézet 1986

E rövid, szenvedélyes tanulmány azokat a pedagógusokat akarja szellemi és szakmai municióval ellátni, akik erkölcsi kötelességüknek tekintik a tehetséges tanulókat a képességekben rejlő teljesítmények maximumáig eljuttatni. Azokat a tanárokat akarja hitükben megerősíteni, akik személyes felelősségként élik meg a tehetségek felkutatását és fejlesztését. Ugyanez a személyes felelősségvállalás indította a szerzőt is arra, hogy a 30-as, 40-es évek magas színvonalú tehetségvédő mozgalmainak tanújaként, ne hagyja örökre elveszni azokat a szellemi értékeket, amelyeket a magyar pedagógia a tehetségek védelmére egyszer már létrehozott. Sajnos az elmúlt évtizedek történelmi küldetéses sorssá tették annak életét, aki ezt az ügyet felvállalta.

Az első oldalak e munkában is a tehetségvédelem hazai hagyományait idézik fel. A század első felében Nagy László és Révész Géza pontosan megfogalmazták már, hogy a tehetséges fiatalok ügye a tehetség korai felismerésén és a tehetségek iránt felelősséget vállaló társadalmi környezetben múlik. Tanulságos olvasni, hogy az egyéb területeken szélsőségesen egalitáriánus elveket valló Tanácsköztársaság milyen határozottan állást foglalt a „talentumok” külön oktatás keretében történő fejlesztése mellett. A klebensbergi kultúrpolitikáról közismertebb, hogy nagy hangsúlyt fektetett a „különös tehetségek nemzeti védelmének kötelességére”. Itt az 1926-ban e témáról tartott országos kongresszus két politikus hozzászólójától, Klebensberg Kunótól és Huszár Károlytól idézett sorokból győződhetünk meg erről. A szakma a tehetség kérdésében 1930-ban rendezett egy pszichológiai szemináriumot. Az ezen fellépő Nagy Lászlótól a következő tanulságos idézetet olvashatjuk: „a jellem lényeges kelléke, kritériuma a tehetségnek. A tehetség jellem és akaraterő nélkül elzüllik, helyesebben nem fejlődik ki, tehát nem is tehetség.” Imre Sándortól pedig azokat a gondolatokat találjuk meg a rövid összefoglalóban, amelyekben a szűkebb és tágabb közösség felelősségéről szól. Említés esik még e történelmi bevezetőben a 35-től 48-ig tartó időszak egyházi és állami tehetségvédő mozgalmairól. 1949-től azután évtizedekig a tehetségvédelem ügye tiltó listára került. Pedagógus nemzedékek sora dolgozott úgy, hogy a tehetséges gyerekekkel való speciális foglalkozást valami gyanús, a gyermekekre és a társadalomra egyaránt káros és veszélyes machinációként tüntette fel a hivatalos pedagógia.

Neveléstörténeti kordokumentumnak tekinthető, hogy még 1986-ban is a történelmi áttekintés után először a gáncsoskodó ellenérvek és problémák között próbál minket eligazítani a sok meddő és keserves vitát végigpróbált szerző. A tehetségnevelés vitáiban is tetten érhető az elmúlt rendszernek a fogalmak eredeti jelentését és tartalmát kiforgató gyakorlata. Harsányi István szerint ezért a tehetségvédelem rehabilitációjának az első lépése egy „szívós munkát kívánó tudati szercesenmosdatás” kell, hogy legyen. A demokratizmus eszerint a pedagógiában újra azt kell jelentse, hogy „mindenki számára tegye lehetővé az általa elérhető legmagasabb személyiségszint megvalósítását”. A kiválók kollégiumai ne a gyanús hangzó elitizmus, hanem az áhított minőségigény jegyében jöhetnek létre. Az esélyegyenlőségnek is olyan gyakorlatot kell tükröznie, amelyben a tehetségesek és a lemaradók egyszerre és egyaránt „minél hamarabb hozzájut-

nak adottságaik, képességeik kifejlesztésének a lehetőségeihez”. Egyébként a tanulmány sokszor és sokféleképpen bizonyítja, hogy a tehetségvédelem és a hátránykompenzálás ügye egymást erősítő és nem a másik rovására fejleszthető folyamat lehet csak. Nem lehet kétféle attitűd a gyermekek képességeivel kapcsolatban. Ha értéknek tekintem ezeket a képességeket, fejlesztenem kell azokat a lehetséges mértékig, ha kell, hátránykompenzációval, ha kell, tehetségneveléssel.

Még ha politikailag sikerült is rehabilitálni a tehetségvédelem ügyét, még mindig hátra van a pedagógiai babonák elleni küzdelem. Évtizedek idegőrlő vitáit sűrítette Harsányi István 28 kérdésbe és a rájuk adott igen és nem válaszokba. Néhány példát érdemes kiemelni e sorból:

„Idejekorán felismerhető-e a majdani tehetség kibontakozásához szükséges jegyek? – Igen.

Szükség van-e a tehetségesek céltudatos, szervezett fejlesztésére? – Igen.

Segíti-e eléggé a pedagógiai szaksajtó a mai magyar tehetségvédelmet? – Nem.

Szükséges-e teljesen új intézmények, intézményhálózatok létrehozása a tehetségesek nevelése céljából? – Nem.

Igaz-e, hogy a tehetségesség tudata szükségszerűen torzítja a személyiséget? – Nem.”

Mivel a korai felismerésnek döntő szerepe lehet a tehetség-gondozásban, a tanulmány egy részletes felsorolásban bemutatja a tehetségigéretre utaló tulajdonságokat. A család szerepének fontosságát hangsúlyozva olvashatunk azokról a lehetőségekről, amelyek a szülők rendelkezésére állnak ahhoz, hogy megfelelő indítást és támaszt adjanak gyermekeik képességeinek optimális fejlődéséhez. Az óvodák, iskolák tekintetében javaslatot tesz a szerző arra, hogy a tehetséges gyerekekről ugyanúgy tájékoztassák egymást a különböző fokú intézmények, mint ahogy ez a lemaradó vagy a hátrányos helyzetű tanulók esetében kötelező gyakorlat.

Általában az óvodai-iskolai-kollégiumi neveléssel kapcsolatban két fontos figyelmeztetést olvashatunk. Gondoskodni kell arról, „hogy fokozatosan kialakuljon a gyermek realitásoknak megfelelő önismerete, helyes önértéktudata. Ismerje meg képességeit éppen úgy, mint teljesítőképesége határait”. „Az iskolai nevelés keretében gyakran kell ellenőrizni azt, hogy a tehetséges tanuló sűrűn és természetesen kommunikál-e kortársaival, mert gazdag kommunikációra mindenkinek, s a tehetséges tanulóknak különösen szüksége van.”

A tehetségneveléssel sikeresen foglalkozó pedagógus személyéről itt most csak egy idézetet szeretnék kiemelni. „Alig néhány jegy az, amely őket sajátosan megkülönbözteti a többiektől. Ilyen például a fokozott türelem, az empátia, s főleg az **ŐKET TÚLSZÁRNYALÓ TANULÓK FŐLÉNYÉNEK SÉRÜLÉS NÉLKÜLI ELISMERÉSE**” (kiemelés a szerzőtől).

Harsányi István pontos kritériumokat fogalmaz meg arra vonatkozóan is, hogy mikor beszélhetnénk joggal az intézményesen, az óvodától az egyetemig kialakuló tehetségvédelemről. A tanulmány végén röviden bemutatja a nemzetközi és a hazai gyakorlatban alkalmazott módszereket és eljárásokat. Ahhoz azonban a szerző szerint, hogy ezek szakszerű alkalmazása Magyarországon is általánossá váljék a pedagógusképzésnek és továbbképző intézményeknek kell a megfelelő szinten foglalkoznia a kérdéssel. Nem ez az egyetlen megoldásra váró fontos feladat a hazai pedagógiai gyakorlatban, amely a tanárképző intézmények szakmai és erkölcsi felelősségére hívja fel a figyelmet.

Kojanitz László

Nincs magyarok! egyetlen egy akadémiánk, melyben az etikát, a vétkek fékezőjét, az oeconomiát, a családok kormányzóját, az orvosi tudományt, az egészség fenntartóját: a mathesist, városok, utcák, templomok, paloták építőjét, végre a philosophiát, minden tudomány és szépművészet gyökerét együtt tanítsák és gyakorolják.

Apáczai Csere János, 1656

Tartalom

Odorics Ferenc: A konstruktivista irodalomtudomány nézőpontja	1. o.
Bohár András: Tallózás az etikai irodalomban	5. o.

Éltető hagyomány

Prohászka Lajos: Egyéniség és műveltség	10. o.
---	--------

Műhely

E. Szabó Zoltán: Az „Egy gyakorlatközeli pedagógia”-t tanítom	12. o.
Réz Ferenc: Alternatívák a vezetésben is	14. o.
Közlemény a Törökbálinti Általános Iskola 8.a osztályának záróvizsgájáról	17. o.
Andor Mihály: Meditáció a törökbálinti kísérleti 8. osztály vizsgájáról	18. o.
Sz. Tóth Gyula: Egy pedagógiai kísérlet innovációs útja	19. o.

Szemle

Vécsey László: Fejtő Ferenc és Danilo Kiš könyveiről	22. o.
Kojanitz László: Dr. Harsányi István könyvéről	24. o.
