

Karikó Sándor

habilitált főiskolai tanár, SZTE-JGYPK Alkalmazott Pedagógiai és Pszichológiai Tanszék

Nevelésfilozófiai kérdések a pedagógiai kudarcról

(*Nicolai Hartmann nyomán*)

Móttó: „A kudarcok [...] révén növekedünk és érlelődünk.”
(Antoine de Saint-Exupéry)

Jay P. Greene kortárs amerikai neveléskutató Education Myths (Oktatási mítoszok) című, nagy visszhangot kiváltó könyvében jó néhány oktatással és neveléssel kapcsolatos legendát, tévhitet sorakoztat fel.¹ Megemlíti például, hogy az iskolák, a tanárok, az adminisztrátorok „a rossz teljesítményért nem kapnak büntetést” (Greene, 2005, 218. o.). A rossz teljesítménynek, mondjuk így: a kudarcos munkának tehát nincs következménye? Am akárhogy is van, magáról a kudarcról nem szívesen beszélünk, a pedagógiában is inkább elhallgatjuk, szégyellősen takargatjuk. Ha pedig szó esik róla, ellentmondásosan ítéljük meg.

Kétségtelen, semmiféle kudarc nem lehet kellemes dolog. Mégsem hunyhatunk szemet fölötte. S végképpen nem riogathatjuk egymást vele. Azt gondolom, az is pedagógiai babona, ha azt hinnénk, hogy az oktató- és nevelőtevékenység abszolút mentes lehet a kudarcélményektől. Ellenkezőleg: a bukás, a vereség – ha tetszik, ha nem, ha felismerjük, ha nem – ott rejlik a szülő, az óvónő, a tanár, a diák életében. S ha bekövetkezik valamilyen kudarc, akkor az önmagában még nem kártékony és elítélendő, netán megbélyegezendő, hanem természetes fejlemény. Nem örömteli, ám nem is tragikus dolog. A kudarcot aligha tudnánk kiiktatni az ember életéből, szükségszerű része az az élő természetnek, kiváltképpen az emberi létezésnek, éppen úgy, mint a siker. Ne féljünk hát pedagógiai kudarcainktól, melléfogásainktól sem, merjük bevallani azokat. S azután pedig – éppen a pedagógia segítségével – próbáljuk kellő józansággal és (ön)kritikával feldolgozni kudarcélményeinket. Vagyis ne azon medítáljunk és nosztalgiaázunk, hogy milyen jó is lenne kudarc nélküli iskolát működtetni (ld. *Tarjányi*, 2002), hanem ismerjük fel és el kudarcaink tanulságait. Ne essünk letargiába, világvége-hangulatba, hanem ösztönözzenek újragondolásra, új külső és belső erőforrások felkutatására.

Noha tudjuk és tapasztaljuk, nem olyan egyszerű feladat a kudarcral foglalkoznunk. Szimpatikus és alapvetően igaz Bruno Bettelheim (2000, 13. o.) megállapítása, miszerint az „embernek megvan az a képessége, hogy meg tud birkózni az életében adódó számtalan komoly akadállyal és súlyos nehézséggel”. De nyomban tegyük hozzá: attól még ott tornyosul előtte a kudarcok mint rosszul megoldott feladatok vagy megoldatlan konfliktusok egész sora, amelyek különféle keserűséget, főként lelki fájdalmat okoznak, és amit – bizony – sokan megsínylenek, feldolgozni pedig nem tudják. A kudarcok jelenléte

és kezelése tehát nem kis problémát jelent, áthatja az a pedagógia valamennyi területét, az oktatáspolitikától kezdve a család, a média, a munkahely stb. nevelőtevékenységén át a gyakorló pedagógusok munkájáig bezárólag. Ehhez képest a kudarc-téma nevelés-tudományi előfordulása bántóan csekély, a neveléskutatók – számomra érthetetlen és elfogadhatatlan módon – nem mutatnak különösebb érdeklődést a kudarc-problematika iránt, vagy legalábbis nem foglalkoznak a jelentőségének megfelelő súllyal.² Úgy ítélem meg, hogy a téma szisztematikus pedagógiai feldolgozása még nem történt meg. Az alábbi tanulmány, a maga módján, ezen a hiányfolton kíván némileg változtatni. Arról lesz szó, hogy a pedagógiai kudarc tudományos kutatásában milyen filozófiai és nevelés-filozófiai összefüggéseket célszerű és ajánlatos számba vennünk. A kudarc-jelenség egy lehetséges filozófiai-nevelésfilozófiai megközelítését kísérlem meg röviden összefoglalni, abban a reményben, hogy olyan megalapozáshoz sikerül érünk, amely osztönözheti a pedagógiai kudarc-téma későbbi és konkrét neveléstörténeti, -elméleti, -szociológiai, -pszichológiai stb. vizsgálatait.

Az emberi világ és a kudarc

Számomra nyilvánvaló, a pedagógiai kudarc kutatásában először és mindenekelőtt az általános szintű alapokat, az emberi létezés legmélyebb gyökeréig hatoló okokat indokolt megragadni. Szerencsére a filozófia és története ez ügyben is (mint oly sok más esetben) a segítségünkre tud lenni. Bizonyos előmunkálatokat, adalékokat itt kikerülve, a 20. század egyik klasszikus gondolkodójához, Nicolai Hartmannhoz fordulok.

A balti-német származású filozófus több munkájában közvetlen és direkt módon foglalkozik a kudarc-problematikával, vizsgálata eredménye azonban máig nem igazán épült be az értelmiségi köztudatba. A pedagógiai szakma figyelmének köréből pedig teljesen kikerül, s ezt a luxust egyszerűen nem engedheti meg magának sem a pedagógia tudománya, sem a nevelésfilozófia. Bevallom, amikor a vonatkozó hartmanni koncepció előtérbe állítását kísérlem meg, az a szándék is vezérel, hogy oldjam ezt a hiányfoltot.

Hartmann meggyőző erővel mutat rá az általa kiemelt négy (az anorganikus, a szerves, a lelki és a szellemi) létréteg legáltalánosabb jellemzőire. Számomra itt csupán a negyedik létfokozatra vonatkozó elemzése a fontos. A szellem létmegnyilvánulása az ember sajátja, és csakis az emberi világ mozzanata. Az ember létbeli megkülönböztetett jegye – szerinte – az úgynevezett finális gondolkodás. Markáns összevetést tesz: létezik a kauzális (ok-okozati) és a finális (másképpen mondva teleologikus) determinizmus. A szerves természet a kauzalitás világa, amelyben a mozgástörvények objektív (a tudattól függetlenül létező), egyetemleges és irreverzibilis jellegűek. Az emberi létezésbe belép egy gyökerében más típusú determinizmus: tudniillik a cél általi meghatározottság. Benne s általa működnek az „előre látott és előre meghatározott folyamatok, amelyek arrafelé vannak irányítva, és vezetve, amerre a 'cél ki van tűzve'. Ez legfeltűnőbb ellentétük az egyszerű kauzális folyamatokkal, amelyek 'vakok' és lefolyásuk közömbös az iránt, hogy hová vezetnek.” (Hartmann, 1970, 137. o.) Az ember (és csak az ember) tehát célkitűző képességgel rendelkezik, ami annyit tesz, hogy tudatában előre megjelenik egy cél, majd utána, ám még mindig a tudatában, kigondolja, hogy miféle eszközök szükségesek a cél megvalósításához. Egy általam választott roppant egyszerű példával élve: amikor az ember házat akar építeni, először kialakítja tudatában, hogy milyen házat szeretne, vagyis kitűzi a célt (ezt szolgálja a tervrajz készítése, illetőleg készítettése), majd utána kitalálja-felállítja azokat az eszközöket, feltételeket (például a meghatározott pénzösszeg konkrét előteremtésére vonatkozó elképzelés), amelyek biztosításával realizálja a kitűzött célt. Ez utóbbi művelet is még a tudatban zajlik, és fölöttébb érdekes, hogy az ember először mindig a célhoz legközelebb álló eszközt ragadja meg, majd utána a céltől

folyamatosan távolodik az eszközsor felkutatásában. Hartmann szerint az ember tudatában két folyamat zajlik le: a célkitűzés és az eszközök kigondolása. Mindkettő szubjektív alapú mozgás, és a tudatnak ez a két szubjektív szakasza határozza meg a teleológiai determinizmus harmadik színterét, a cselekvés konkrét menetét.

Látható tehát, miért más (és alapvetően különböző) a kauzalitáshoz képest ez a determinizmus. A finális működés szubjektív alapú (szemben a szervetlen természet objektív mozgástörvényeivel), három szakaszos folyamat, szemben az egyszakaszos történéssel, végezetül a tudat az időben előre és hátrafelé is tud cikázni (az anorganikus természetben csupán egyirányú folyamat zajlik, és az visszafordíthatatlan). De hogyan kapcsolódik a finalitás világához maga a kudarc-jelenség?

Hartmann világos választ ad: a teleológia-működés harmadik szakaszában, tehát a cselekvés színterén akkor várja az embert bukás, ha a megelőző két tudati folyamatban rosszul gondolkodunk, illetőleg döntünk. Vagyis ha a célkitűzésünk irreálissá válik és/vagy az eszközsorok felállítása során elszakadunk a valóság mozgástörvényeitől. Avagy mindkét tudati művelet elhibázott. Mind a cél, mind az eszköz kijelölésekor igazodnunk kell a konkrét helyzet és körülmények világához, amely tőlünk függetlenül alakult úgy, ahogy. Továbbá még a saját, genetikailag örökölt természetünket, adottságainkat is maximálisan figyelembe kell vennünk. Ha nem a meglévő külső és belső természetből indulunk ki, akkor a tudat szárnyalása végül is megtörik, a cél megvalósulatlan marad. Filozófiailag fogalmazva: a finális gondolkodás „hiába” különbözik gyökerében a kauzalitás világtól, a sikeressége mégis attól függ, hogy mennyire nyugszik a kauzális folyamatokon. A teleológia a kauzalitáson belül, az alapján, és csak az által megalapozva tud érvényesülni. Ahogyan Hartmann (1970, 142. o.) összegezi: „a reális folyamat közvetlenül mindig csak a kauzális kapcsolatot mutatja.” A tudat persze sokszor elrugaszkodhat a kauzális alapoktól, ám ekkor törvénytörően következik a kudarc.

A kudarcok léte tehát az emberi elme tévelygéseivel, a valóságtól való elszakadásával függ össze. De olvassuk tovább Hartmann érvelését! A létrétegek vizsgálatában éles, első pillanatra különösnek tűnő meglátásra jut:

„[A] magasabb fokozatok [leginkább a szellemi létszféra – K. S.] nehezebben érik el a magukét, mint az alacsonyabbak. Éppen a magasabbaknál aránytalanul sokkal több kell ehhez. Az állat a maga módján kétségtelenül tökéletesebb, mint az ember, már csak azért is, mivel rendíthetetlenül saját fájának törvényei alatt áll, és nem térhet el tőlük: az embernek azonban megvan a szabadsága arra, hogy legyen vagy ne legyen, amilyennek lennie kell. Ez éppen a létmagasság fonákja: a kisiklás és eltévelyedés képessége.” (Hartmann, 1970, 220. o.)

A létszférák eme dialektikus mozgástörvényének leírása Hartmannnál nem egyszeri és véletlen felismerés. A fenti összefüggést ismételtelen olvashatjuk a *Lételeméleti vizsgálódások* című fő művében:

„Régi tévedés, hogy a 'magasság' mint olyan már tökéletesség is. Sokáig hitte magáról az ember, hogy a 'legtökéletesebb' lény. [...] A reális világot alkotó képződmények fokozatainak szélesebb körű áttekintése értelmében inkább a fordítottját gondolhatnánk: a tökéletesség a növekvő létmagassággal csökken. [...] Az organizmus már ismeri a zavart, a torzulást, a betegséget, a halál jelenségét, hiszen csak az élő képes 'meghalni'. [...] A szellemi életnek [...] szabadsága van, minden akciójában találata is lehet, de hibázhat is. [...] Az állatot csak kívülről fenyegeti veszély a környező világ részéről, az embert belülről fenyegeti veszély, saját lényé részéről. A legmagasabb rendű lény ugyan, amelyet ismerünk, de éppen ezért a legtökéletlenebb is.” (Hartmann, 1972, 513. o.)

Idézhetnénk további szövegrészeket, de talán a fentiek is meggyőzhetnek bennünket arról, hogy a szellemi létréteg, tehát az ember világa mutatkozik a leginkább tökéletlennek. Témánknál maradva: az emberi létezés a legkiszolgáltatottabb, itt számolhatunk a legtöbb sikertelenséggel, a legsúlyosabb tévelygéssel. Az emberi megnyilvánulásban úgyszólván kódolva van a kudarc(élmény), s mindez olyan sajátosság és igazság, amelyet maga az ember fel sem ismer, vagy ha mégis, akkor legszívesebben számúzná életéből.

A fenti, Hartmann által feltárt összefüggésből indíthatnánk a nevelésre vonatkozó vizsgálódásainkat. Azt gondolom, a nevelésfilozófiának (s talán nem túlzás, ha folytatom: minden pedagógiai szaktudományos kutatásnak) komoly adóssága, egyúttal kihívása van annak a kérdésnek a tisztázásában, hogy az oktatásban, még inkább a nevelésben hol a helye és mi a jelentősége a kudarcoknak – felhasználva Nicolai Hartmann útmutatását. Számomra – első „nekifutásra” – evidenciának tűnik legalább három nevelésfilozófiai jellegű tanulással, amelyeket szeretnék megfontolásra ajánlani.

A kudarcok megítélése

Induljunk ki abból a magától értetődő megállapításból, hogy az oktató- és nevelőmunka sem tud mentesülni a különféle kudarcoktól. Ha tudomásul vesszük azt a régi igazságot, hogy nincs tökéletes ember, akkor fogadjuk el, hogy létezik kevésbé tökéletes szülő, tanító, tanár, iskolaigazgató, oktatási miniszter stb. A pedagógiai tevékenységet átszővi a kisebb-nagyobb kudarcok egész sora, ami azzal függ össze, hogy nem a tényleges konkrét helyzetnek, körülménynek, „gyerekanyagnak” (a fiatalok milyenségének) megfelelően jelöljük ki az adott célt és a hozzá vezető eszközöket. Természetesen fontos, hogy pontos és gondos eljárással határozzuk meg a célt, valamint az eszközöket, de talán még fontosabb, hogy a bekövetkező sikertelenségeket hogyan fogadjuk. Nem léphetünk át rajtuk könnyű mozdulattal (mintha mi sem történt volna), ugyanakkor elítélni sem szerencsés azokat. Kiváltképpen végzetes hiba lenne megbélyegezni azt a tanárt és diákot, aki nem tudott megoldani egy feladatot, vagy azt az iskolaigazgatót, aki képtelen volt úrrá lenni az iskolaműködést zavaró konfliktuson, vagy azt a minisztert, államtitkárt stb., aki elsöre rosszul mérte fel a szükségszerűségek és a lehetőségek közti kényes egyensúlyt. Ismerjük el, a kudarc nem ördögötől való, nem eleve és végzetesen káros dolog, mert hiszen – ahogyan Hartmann is figyelmeztet – az elme tévedhet, az ember hibázhat. Ha pedig ez így van, ne ítélkezzünk fölötte, legfőképpen elhamarkodottan ne támadjunk. Értsük meg és fogadjuk el, hogy a kudarc valahol természetes fejlemény, munkánk és magatartásunk velejárója lehet. És talán meglepőnek tűnik kijelentésem: a kudarcos munkának is van értelme. Legalább két vonatkozásban.

Egyfelől a kudarcot nem iktathatjuk ki a mindennapi életünkől, így az oktatással és neveléssel kapcsolatos tevékenységünkől sem. Folyamatosan beszélünk kell róla, a vele való foglalkozás elkerülhetetlen, már csak azért is, mivel – ne lepődjünk meg az újabb dialektikus összefüggésen – a sikerélmény sem ismeretlen (hála Istennek!) életünkben. Ha a kudarcról értekezünk, a sikerről is szót kell ejtenünk. Könnyű belátnunk, a sikert megbecsülni, értékelni csak az a diák, tanár stb. tudja igazán, aki már megtapasztalta a kudarcot. És fordítva: aki kudarcot szenved, nem eshet letaglózó kétségbe, mert tudja, a siker is létezik, és remélheti, hogy lesz még jó az életében. A siker és a kudarc tehát olyan, mint a fény és az árnyék: egymásra vannak utalva, egyik sem létezhet a másik nélkül, mi több, éppen egymásra utaltságukban (viszonyukban) ragadhatjuk meg értelmüket és jelentőségüket.

Másfelől a kudarc megtermékenyítő hatással is bír. Ha nem tudunk valamilyen konfliktust, feladatot megoldani, a sikertelenség bizony nem esik jól, és általában lelki fájdalommal jár. Ugyanakkor a kudarcot felfoghatjuk önfegyelemre, -kontrollra, -kritikára,

a dolgok újragondolására, végső soron új erőforrások mozgósítására készítő erőnek is. Azt hiszem, a pedagógia egyik, ha nem a legnehezebb próbatétele, egyúttal pótolhatatlan feladata, mondhatnánk: szent küldetése, hogy a kudarcélmény feldolgozásában milyen pozitív értékeket, erényeket tud képviselni, illetőleg kiváltani a bukást elszenvetőben. Mert tudjuk és tapasztaljuk, hogy a kudarc könnyen okozhat letargiát, kishitűséget, talajvesztést, mély pesszimizmust. Az igazi nevelő számol az ilyen hatással, ám a hite is erős abban, hogy az nem végzettszerű és nem megmásíthatatlan fejlemény.

A kudarcos célkitűzés

Sajnálatos dolog, hogy a pedagógiai tevékenység céljának megfogalmazását nagyon sokan formális és huszadrendű feladatnak tekintik. Túl általánosnak, semmitmondónak vélik, amivel különösképpen nem is érdemes foglalkozni. Azonban nem árt itt sem Hartmann figyelmeztetését komolyan venni: már a célkitűzés fázisában elbukhatunk, amennyiben elrugaszkodunk a konkrét valóság, a társadalmi környezet és a nevelendő „közeg” objektív adottságaitól, mozgástörvényeitől. Ha nem ez utóbbi realitásokhoz igazodva jelöljük ki a célt, csakis kudarcos végeredményt kaphatunk. Tehát a helyes, azaz reális célkitűzés jelentősége sokkal nagyobb és mélyebb hatású, mintsem azt az első pillanatra feltételeznénk, illetve gondolnánk. A pedagógiai kultúrában és az etikában (amelynek kézzelfogható munkaterülete éppen a nevelői tevékenység) nagy súlyt, az eddigieknél sokkal nagyobb koncentrációt kell fordítanunk az esetlegesen irreálisnak tűnő célkitűzés elleni küzdelemre. Nézzük Hartmann (2013, 58. o.) ezzel kapcsolatos gondolatát, amelyet közvetlen pedagógiai útmutatóul is felfoghatunk:

„Mindig komoly veszélyt jelent az ifjúságra, ha a pedagógusok értékérzete túlságosan szűk. Ha egyoldalú, korlátolt vagy túlságosan elfogult életfelfogást erőltetnek az ifjúságra, annak erkölcsi félrenevelés, sematizálás, az ifjonti szellem uniformizálása lehet a következménye. És a következmények csak ritkán hozhatók helyre a felnőtt életében.”

Nyilván hosszan lehetne taglalni az „erkölcsi félrenevelés” negatív hatásait, itt arra emlékeztetnék csupán, hogy az ilyen nevelés természetszerűen szüli a kudarcok sorát. És aligha kétséges, a korlátolt erkölcsi félrenevelés a torz tudati működéssel, elsősorban az irreális célkitűzéssel hozható összefüggésbe. Számomra nyilvánvaló, ha ilyen céllal közeledik az oktatáspolitikus, a tanár, a szülő, a szerkesztő stb., akkor a „végtermékre” egyáltalán nem lehetünk büszkék. De hadd reagáljak külön is Hartmann-nak a pedagógus egyoldalú életfelfogását kritizáló gondolatára. Ezzel kapcsolatban nyomban felmerülhet a kérdés: mikor válik (válhat) egyoldalúvá a pedagógus munkája? Azt hiszem, mindenekelőtt akkor, ha maga a nevelés folyamata egyirányú marad. Az egyirányú nevelés kapcsán kemény bírálatot ad – többek között – Horváth Attila (2010, 69. o.) kortárs neveléskutató: „A neveléssel mint egyirányú folyamattal foglalkozik mind a pedagógia, mind pedig a nevelésfilozófia.” Az egyértelműség kedvéért fűzném hozzá: a nevelés csak egyirányú (azaz nem egy több szintű, sokféle hatásból összeálló) folyamatként lebeghet a kutató és a gyakorló pedagógus tudatában, és az ilyen végrehajtott megvalósítás viszonylag könnyen, nem ritkán látványosan következik be. Azonban ez a felfogás és gyakorlat ma már nagyfokú leegyszerűsítésre vall, és csakis formális eredményt hozhat. Úgy vélem, nagyon ideje lenne levonni a szükséges tanulságokat mindazoknak, akik – bármilyen szinten – az oktatás és a nevelés kérdéseivel foglalkoznak.

Jelesül a nevelésfilozófiának is többet illene nyújtania az eddigieknél: mindenképpen koncentráltabban és meggyőzőbben érvelhetne abban a kérdésben, hogy miért válik fon-

tos, netán új szemponttá az ifjú generációk milyenségének kutatása. Az oktatási és nevelési célkitűzés megfogalmazásakor – az eddig történetekhez képest – lényegesen nagyobb arányban és mélyebb szinten szükséges és kívánatos figyelembe vennünk a gyermek és az ifjú nemzedékek arculatában bekövetkezett változásokat. Az ifjúság – amelyre elsősorban irányul a szervezett oktató és nevelő tevékenység – az utóbbi néhány évtized alatt alapvető változáson esik át: a modern technika használata-élvezése szerves módon beépül tudatába, magatartásába, egész életébe, és ez az új fejlemény gyökerében átalakítja a társadalomban betöltött szerepét és jelentőségét, illetőleg a felnőtt nemzedékekhez való viszonyát. És nem utolsó sorban az oktató és nevelőmunka arculata, világa, célja is megváltozik. Pontosabban: meg kell hogy változzék. Például aligha lepődhetünk meg azon, hogy „a televíziót néző, internetező gyermekek ma minden további nélkül hozzáfuthatnak a felnőttek elkülönített információihoz. S így egyre jobban elmosódnak a gyermekkor és az ifjúkor, illetve az ifjúkor és a felnőttek közötti határvonalak, [...] a televíziós csatornákat néző, az internetet egyre tudatosabban böngésző gyermek ugyanabban a kommunikációs közegben tájékozódik, jut hozzá újabb és újabb információkhoz, mint a felnőtt. [...] S ez [...] szükségszerűen vezet a felnőtt hagyományos társadalmi helyzetéből és szerepéből fakadó tekintélyének gyengüléséhez.” (Szécsi, 2013, 89–90. o.)³

Gondoljuk tovább Szécsi Gábor megállapítását! Amilyen mértékben veszít a felnőtt (kiváltképpen az idős) nemzedék a korábbi tekintélyéből, elvileg olyan arányban növekedik az ifjúság társadalmi jelentősége. De akárhogy is van, az ifjúság pusztán nemzedékből, úgyszólván szemünk láttára, viszonylag önálló társadalmi kategóriává, szociológiai értelemben jól elkülönülő, markáns nagycsoporttá válik, amelynek eredményeként a kortárs csoportok, minden korábbi állapothoz képest, hangsúlyosabb szerepet töltenek be.

Ha a fenti társadalmi és tudományos fejleményt igaznak tarthatjuk, akkor joggal várhatnánk el, hogy a pedagógiai szakma reagáljon is rá, méghozzá minél gyorsabban és nagyobb hatékonysággal. Úgy ítélem meg a helyzetet (bár ne lenne igazam!), hogy ezt a feladatot még nem végezte el sem a pedagógia elmélete, sem a gyakorló pedagógia. Szerény és többnyire bátortalan kísérletekről tudunk, ám – minden eddigi fáradozás ellenére – attól még ugyancsak távol vagyunk, hogy a neveléskutatók, a gyakorló pedagógusok és az oktatás-nevelés állapotáért felelős politikusok egyértelműen és egyöntetűen levonják a szükséges tanulságokat. Hogy az megtörténjék, annak érdekében sokat kell még gondolkodnunk. És nem csupán sok közös eszmecsere, vita vár ránk, hanem – s ez százszerre nagyobb kihívás – meg kell tanulnunk másként gondolkodnunk. Ne féljünk a megfogalmazástól: gyökerében szükséges és indokolt átalakítanunk gondolkodásmódunkat. Már tudniillik ami az oktatás, a nevelés stratégiai kialakítására vonatkozik.

A nevelésfilozófia helyzetének, mai feladatának kérdését is természetesen újra kell gondolnunk. Anélkül, hogy itt újabb fejtegetést indítanék el, hadd zárjam le ezt a vizsgálati pontomat azzal az összegezéssel, hogy a nevelésfilozófia sem vonhatja ki magát az ez irányú felelőssége alól. Sokat tehet. Általánosan fogalmazva: meggyőzhet bennünket arról, miért szükséges új módon az ifjúság kérdései felé fordulni, és miért indokolt a felnőtt társadalomnak megszabadulnia régi reflexeitől, atyáskodó felfogásától, tekintélyuralmi allűrjeitől. S némileg konkrétan: olyan új, korszerű nevelési célkitűzés kialakítását szorgalmazza, illetőleg segítse, amelyik igazodik a 21. század eleji társadalmi és tudományos változásokhoz, valamint az ifjú kortárs csoportok megnövekedett szerepéhez. Ha nem lépünk vagy egyszerűen nem vesszük figyelembe ezt a két dolgot, biztos kudarc vár bennünket.

Út az autonómiához?!

Az eszközöket – amelyekről itt szó lesz – szélesebb értelemben használom (intézmények, pénzügyi feltételek, oktatási technikák, programok, jogi szabályozások, oktatási-nevelési formák, módszerek stb., általánosságban mondva, a célhoz vezető út). Sajnos, az eszközök fontosságának megítélésében sem alakult ki egységes vélemény. Hartmann nyomán (is) láthatjuk, ha célkitűzésünk helyes, azaz a valóság talaján maradó, az eszközsorok felállításában nagyon is tévedhetünk. Az eszközök kijelölése, biztosítása, használata – optimális esetben – a reális társadalmi mozgást követi, ellenkező helyzetben a cselekvés bukásra van ítélve.

A helyes eszközök, utak-módok megtalálása érdekében érdemes még egyszer Hartmannhoz fordulnunk. Filozófusunk reális kiindulópontot fogalmaz meg: „A felserdülő ember – írja – nem fogadja már el az érvényt minden további nélkül, hanem jogosultsága felől érdeklődik. [...] Amire 'tanították', annak meg is kell őt győznie.” (Hartmann, 1972, 541. o.) Vagyis a fiatal nem fogadja el automatikusan az ismeretek tanítását, a világkép felkínálását, a felnőttek által képviselt eszmék, értékek rendjét, ösztönösen megkérdőjelezi a hagyományos nevelési eljárásmodokat. Nyilván a régebbi korokban is mindig mást akartak a fiatalok, mint apáik, nagyapáik. Azonban a felnőtt és az ifjú generáció viszonyában megragadható egy éles különbség a régi és a mai korszak között. A Hartmann által megidézett fejlemény tovább erősödött, igazsága ma napnál világosabb. Kibontva és konkretizálva az összefüggést, azt mondhatjuk, manapság az ifjúság lehetősége, készsége, képessége nagyságrenddel nagyobb a saját léte alakítására, mint ahogy volt a történelemben bármikor. Mi több, nemcsak saját arculatának formálásában tölt be minden eddignél nagyobb szerepet, de környezete, szűkebb-tágabb világa megváltoztatására is erőteljesebb hatása van.

A kérdés ezek után magától értetődő: a megváltozó társadalmi helyzetben hogyan, miképpen, milyen eszközökkel építsük a felnőtt társadalom és az ifjúság közti viszonyt? Erről is hosszantartó és komoly eszmecsere kell majd folytatnunk. Amit itt megfontolásra ajánlok: mi az, amit az oktató- és nevelőmunkánkban jó lenne elkerülni, és mi az, amit erősíthetnénk. Lényegében tehát egy negatív és egy pozitív folyamat fontosságára hívnam fel a figyelmet. Az előbbi az úgynevezett konformitás-problematika, a másik az autonómia kérdése. Nyilván rövid megjegyzést tudok csak a továbbiakban tenni, mivel mindkét téma különálló kutatást kívánna.

A konformizmus kapcsán mindenekelőtt azt hangsúlyoznám, hogy oktató-nevelő munkánk és egész iskolaműködésünk nem mentes ettől a jelenségtől. Bizonyításul hadd hivatkozzak két különböző tudományterület kiváló képviselőjére: Popper Péterre és Lengyel Lászlóra. A közelmúltban elhunyt pszichológus aggodalommal teszi szavá, hogy „iskoláinkban a jól alkalmazkodó, s ezen túlmenően a jól konformizálódó tanuló vált általános eszményképpé” (Popper, 1975, 354. o.). S ne higgyük, hogy Popper megállapítása a rendszerváltozással érvényét veszti. A jelenség tovább él, erről szól a közgazdász Lengyel László (2001) kijelentése: „Zárt pályájú tömegegyetemeken, provinciális és utánzó rendszerekben előre gyártott, konformista diákok tömegtermelése folyik.” Csak azt nem értem, ha jelen van iskoláinkban a konformitás, akkor miért érzéketlen erre a problematikára az oktatáspolitikai, a neveléstudomány és maga a gyakorló pedagógia is. Hallgatunk róla, nem foglalkozunk vele, legalábbis érdemben nem nézünk szembe a konformitás (és a nonkonformitás) problémájával. Ha felmerül, akkor meg többnyire felületesen, bizonytalanul. Jellemző például Hegyi Ildikó (1996, 47. o.) felfogása, amelyet egyébiránt figyelemre méltó című kis könyvecskéjében (*Siker és kudarc a pedagógus munkájában*) rögzít: a konformizmus az alkalmazkodás negatív formája, mivel benne és általa a személyiség feladja, elveszti önmagát, majd azt hangsúlyozza: a „reális konformizmus nem károsítja az egyéniségünket” (Hegyi, 1996, 87. o.). Ezek szerint létezik

nem-reális konformizmus? S ha igen, mi a viszony (és a határpont) a kétféle konformizmus között?

Anélkül, hogy érinteném itt a konformizmus-téma meglehetősen komoly és szerteágazó szakirodalmát, csak jelezném, mennyire fontos a fogalmi tisztaság és egyértelműség. Azt gondolom, a pedagógia is jól jár, ha megszívleli-elfogadja a fogalom klasszikus és általános jelentését. Emlékeztetőül: a konformizmus olyan erény, amelynek során az egyének lemondanak szabadságukról; az a jelenség, amikor az Én elsüllyed az Akárkiben (ld. pl.: Bass és Berg, 1971; Preface..., 1932, 30. o.; Fischer, 1964, 97. o.). Nagy kérdés, hogy a mindenkori kormányzat, az oktatáspolitikai milyen helyzetbe hozza az iskolát, az igazgató a beosztottjait, a tanító-tanár a tanítványait: olyanba, amely erősíti a konformista magatartás kialakulását, vagy ami ellene van?

Az autonómia, számomra egyértelmű, a konformizmus-jelenség valódi ellentéte, mondjuk így: pozitív ellentétpárja. Autonóm személynek hívom azt az embert (akár fiatal), aki kész és képes önállóan gondolkodni, dönteni és cselekedni. Aki kritikusan akarja (mert van rá igénye) és tudja feldolgozni a környezete felől érkező hatásokat, legyen az politikai intézkedés, média-műsor, szülői nevelés, tanári befolyásolás vagy akár baráti tanács. Aki kontrollálja és átlátja az intézmények valódi törekvéseit. Autonóm az iskola akkor, ha saját erejéből dönthet a működését közvetlenül érintő fontos kérdésekben (mint például igazgatóválasztás, pedagógus-alkalmazás, tankönyvválasztás, fizetésemelés, a belső tanulmányi rend és fegyelem kialakítása stb.). És autonóm a pedagógus, ha munkáját és magatartását „bensője” vezérli, nem pedig a politikának és főnökeinek mindenáron való kiszolgálása. Végezetül, ám legfőképpen autonómmá válik maga a diák, ha mer és tud kérdezni, aki elég bátor és elég felkészült ahhoz, hogy önálló véleménye legyen a dolgokról.

Csak egyet tudok érteni Boros János (2014. 12. 22.) ezzel kapcsolatos gondolatával: „A társadalomnak egyre több autonóm személyiségre lesz szüksége, akik kényszeríteni tudják a politikát, ahelyett hogy az kényszerítené őket. [...] A valódi demokrácia létrehozásához és fenntartásához elsősorban nem pénz kell, hanem szabadságra és

Az autonómia, számomra egyértelmű, a konformizmus-jelenség valódi ellentéte, mondjuk így: pozitív ellentétpárja. Autonóm személynek hívom azt az embert (akár fiatal), aki kész és képes önállóan gondolkodni, dönteni és cselekedni. Aki kritikusan akarja (mert van rá igénye) és tudja feldolgozni a környezete felől érkező hatásokat, legyen az politikai intézkedés, média-műsor, szülői nevelés, tanári befolyásolás vagy akár baráti tanács. Aki kontrollálja és átlátja az intézmények valódi törekvéseit. Autonóm az iskola akkor, ha saját erejéből dönthet a működését közvetlenül érintő fontos kérdésekben (mint például igazgatóválasztás, pedagógus-alkalmazás, tankönyvválasztás, fizetésemelés, a belső tanulmányi rend és fegyelem kialakítása stb.). És autonóm a pedagógus, ha munkáját és magatartását „bensője” vezérli, nem pedig a politikának és főnökeinek mindenáron való kiszolgálása. Végezetül, ám legfőképpen autonómmá válik maga a diák, ha mer és tud kérdezni, aki elég bátor és elég felkészült ahhoz, hogy önálló véleménye legyen a dolgokról.

felelősségre nevelő oktatás – vagyis jó iskola.” A „jó iskola”, felfogásom szerint, annyit jelent, hogy független, autonóm intézményként működik, amely autonóm vezetéssel és tanári karral kineveli az autonóm fiatalok tömegét.

Fontos látnunk, az autonómia becses erény, amely azonban nem automatikusan, mintegy magától értetődően valósul meg. Azt ki kell vívnia az egyénnek, amely bizony több fáradozást, munkát, megalapozottabb felkészültséget igényel, és mindenekelőtt feltételez magasrendű elhivatottságot, egyenes jellemet és sajátos bátorságot. Az autonóm személy kellemetlenségeket is felvállal, mert ahogyan Szendi Gábor (2014, 54. o.) felveti: az autonóm személyeket legtöbbször „problémás embereknek látják, [...] hiszen az autonómia lényege, hogy az illető nem mások elvárásai vagy előírásai szerint cselekszik. Aki fél szemmel mindig azt lesi, honorálják-e mások a viselkedését és a teljesítményét, az nem a saját szempontjai szerint cselekszik, hanem folyamatosan azt próbálja kitalálni, mi válthatna ki elismerést másoktól. Ez a konform viselkedés.”⁴

Azt hiszem, könnyű belátnunk, miért magasrendű erény az autonómia: azt csak ki lehet érdemelni, mégpedig nagyfokú felkészültséggel, éles kritikai szellemmel és szilárd jellemmel. Viszont azt már nehezebben értjük meg és fogadjuk el, hogy ha ilyen (tehát autonóm) értékekkel bíró ifjúságot akarunk formálni, akkor magának a nevelőnek, az igazgatónak, az oktatáspolitikai vezetőnek stb. is rendelkeznie kell ilyen erénnyel. Csak az a miniszter, iskolaigazgató, pedagógus tud autonómiára nevelni, aki maga is autonóm. S fordítva: egy konformista vezető, tanár aligha tud autonómiára nevelni, viszont beosztottjai, növendékei jó eséllyel válnak maguk is konformistákká. Visszatérve a Szendi-gondolatra, azért is tartom figyelemre méltónak, mivel felismeri a konformitás és az autonómia sajátos viszonyának a lényegét. Azt ugyanis, hogy valójában egymás ellentétei: könnyen kiderülhet, ha az egyik gyengül, a másik erősödik. S fordítva: ha az egyik magatartás tért hódít, a másik eltűnik vagy elenyészik.

Remélhetőleg sikerült érzékeltetnem, egyáltalában nem mindegy – optimális esetben a reálisan kitűzött – célhoz vezető út. Akik bármilyen szinten alakítják az oktatás és a nevelés folyamatát, felelősen dönthetnek (és nekik kell dönteniük) abban a kérdésben, hogy melyik eljárásmodot, eszközsort alkalmazzák. A kényelmes, problémamentes, „jól kifizetendő”, ám formális és ingatag nevelési produktummal járó konformizmust, avagy a nehezen megvalósítható, mégis valódi nevelési sikert hozó autonómiát?

Összegzés

Arra kívántam rámutatni, hogy a pedagógiai kudarc-téma vizsgálatában hasznosíthatjuk Nicolai Hartmann filozófiájának bizonyos részeit. A vonatkozó fejtegetései tanulsággal szolgálhatnak a nevelésfilozófia számára. Mindenekelőtt gazdagszik és differenciálódik tudásunk a kudarcról: megbizonyosodhatunk arról, hogy a bukás- és a kudarcélmény nagyon is benne rejlik az emberi létezésben, így az oktatói és nevelői tevékenységet is áthatja. Ebből a tényből azonban nem juthatunk végzetes önfeladáshoz, fájó tehetetlenséghez. Ellenkezőleg: érlelődni, erőt gyűjteni is lehet belőle, és újragondolhatjuk céljainkat, illetve a hozzá vezető utakat, eszközöket. Továbbá megerősödik a hitünk abban, hogyha az objektív valóság talaján maradunk, siker vár bennünket. Mert nemcsak a kudarc, hanem a siker is kíséri létezésünket.

Irodalomjegyzék

- Bass, B. M. és Berg, I. (1971, szerk.): *Conformity and Deviation*. Harper and Brothers Publishers, New York. DOI: [10.1037/11122-000](https://doi.org/10.1037/11122-000)
- Bettelheim, B. (2000): *Az elég jó szülő*. Cartaphilus Kiadó, Budapest.
- Bodacz-Nagy Boróka (2011): Iskolai kudarcok. Új Pedagógiai Szemle, 6. sz. 65–74.
- Boros János (2014. 12. 22.): Kiút a szolgaságból. *Magyar Nemzet*, 8. o.
- Fischer, E. (1964): *A fiatal nemzedék problémái*. Gondolat, Budapest.
- Greene, J. P. (2005): *Education Myths*. Rowman and Littlefield Publishers, INC., Lanham – Boulder – New York – Toronto – Oxford.
- Hartmann, N. (2013): *Etika*. Noran Libro, Budapest.
- Hartmann, N. (1972): *Lételeméleti vizsgálódások*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Hartmann, N. (1970): *Teleológiai gondolkodás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hegyí Ildikó (1996): *Siker és kudarc a pedagógus munkájában*. Okker Oktatási Iroda, Budapest.
- Horváth Attila (2010): Ki nevel, kit? A nevelés interaktív természetéről. In: Karikó Sándor (szerk.): *A nevelés mint érték*. Áron Kiadó – Brozsek Kiadó, Budapest.
- Tarjányi Mária (2002, szerk.): Kudarc nélkül az iskolában. Veszprém.
- Lengyel László (2001): Fiatal farkasok iskolái. *168 óra*, okt. 11. 32.
- Loránd Ferenc (2001): Hogyan látja a kudarcokat az iskola? Új Pedagógiai Szemle, 2. sz. 3–10.
- Mihály Ottó (1998): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Okker, Budapest.
- Popper Péter (1975): Antiszociális csoportok keletkezése fiatalok között. In: Lénárd F. (szerk.): *Iffúság és pszichológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 349–357.
- Preface. (1932) In: Emerson, R. W.: *Essays*. First Servilis Self-Reliance, Washington National Home Library Foundation.
- Szendi Gábor (2014): *Az önértékelés csapdájában*. Jaffa Kiadó, Budapest.
- Szécsi Gábor (2013): *Nyelv, média, közösség*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Jegyzetek

¹ Ez a tanulmány a VIII. Miskolci Tanítói Konferencián elhangzott előadás bővített és írásos változata.

² Néhány első megközelítés: Hegyi, 1996; Loránd, 2001; Bodacz-Nagy, 2011. Még rosszabb a helyzet a nevelésfilozófiában: Mihály, 1998. A szerző egyébként úttörő jelentőségű könyvében csupán áttételesen érinti a kudarc-problematikát.

³ A szerző hivatkozik N. Postman *The Disappearance of Childhood* című munkájára (Vintage Books, New

York, 1994). Szécsi Gábor hivatkozását azért is tartom üdvözlendőnek, mivel Postman több mint húsz évvel ezelőtti meglátására a pedagógia tudománya mindmáig nem, vagy csak felszínesen reagált.

⁴ Itt most nem térek ki a szerzőnek az önértékelésre vonatkozó álláspontjára, amely eredeti meglátást és fontos tanulságot tartalmaz. Olyant, amelyet a pedagógia is megszívlelhet. Vagy még pontosabban: a pedagógiának is muszáj – előbb-utóbb – reagálnia rá.