

NÉZŐPONTOK

A megértés problémája és a pedagógia

– Beszélgetés *Bacsák Gáborral* a posztmodern pedagógiáról –

A magyar pedagógia történetében valószínűleg először került sor (1993-ban) a posztmodern nevelésfilozófia alapkérdéseivel foglalkozó szemináriumra. Ez a szeminárium kezdetben féléves volt, pedagógia és filozófia szakos hallgatóknak hirdette meg Bacsák Gábor a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetemen. Aki komolyan érdeklődött a téma iránt, az kiegészíthette ezt egy féléves Gadamer-szemináriummal.

– *Hogyan jutott, adjunktus úr, arra az elhatározásra, hogy ilyen kurzust szervez?*

– Messzire nyúló felismerések érlelték az ötletet. Röviden most két dolgot említek. Egyrészt tapasztalatból is, ismervén valamelyest a magyar iskola mindennapi, gyakorlati problémáit – több mint 30 éve vagyok a pályán –, és a szakirodalomból is, úgy látom, hogy a pedagógustársadalom jelentős részének önértékelésével és valóságismeretével, a gyermek mentális világának és a lezajlott társadalmi változásoknak a megértésével vannak a legsúlyosabb gondjai. A megértés hiánya az oktatási rendszer és szereplői közti konkrét ellentétek felismerésével függ össze.

Másfelől szűkebb szakterületemen, a filozófia oktatásában rendre találkozván a megértés problémájának történetileg kialakult számos megoldásmódjával, a „nagy elméletektől” a különböző beszédmódokig terjedő filozófiai tradíciókkal, de különösen a hatvanas évektől újra tematizálódó hermeneutika¹ kérdéskör hatására úgy véltem, nagyobb szerepet kellene tulajdonítani annak a módnak, ahogyan a rendszer szereplői felfogják helyzetüket. A rendszer legalapvetőbb működési zavarának az tűnt számomra, hogy a pedagógiai gondolkodás túl lassan változik; az az értelmezési mód, amelyet elterjedten ön- és világmegértésünk rekonstrukciójához felhasználunk, erre alkalmatlan. Késik a szükséges paradigmaváltás a pedagógiában!

¹ „Az újkori történelem folyamán a hermeneutika területét legalább hat különféle módon határozták meg. Kezdetben a szó az értelmezés tudományát jelentette, elsősorban a szöveg helyes egzegézisének (bibliai szövegek magyarázata) elveit, de a hermeneutika fogalmának értelmezése – megközelítőleg történeti sorrendben – a következőkre is kiterjedt: (1) a bibliai egzegézis elmélete; (2) általános filológiai módszertan; (3) minden fajta nyelvi megértés tudománya; (4) a szellemtudományok (Geisteswissenschaften) módszertani megalapozása; (5) a lét és az egzisztenciális megértés fenomenológiája; és végül (6) a mítoszok és szimbólumok mögöttes jelentéséért feltárázó felidézéssel egyben képmorbó... értelmezések rendszere. Ezeket a meghatározásokat többnek kell tekinteni, mint egy-egy történeti állomást; mindegyik a megértés problémájának egy-egy fontos »pillanatra« vagy megközelítésére utal.” *R. E. Palmer*. In: *A hermeneutika elmélete*. Szeged, 1987. 101. o.

Manapság a hermeneutikának van egy átvitt és tágabb jelentése is: a „megértés tudományaként” szokták emlegetni. Minden olyan jelenség vagy szituáció, amely szándékkal, értelemmel és jelentéssel (az angol *meaning* mindhárom jelölő) telített, értelmezést kíván. Megfelelő „szöveg”-nek tekinthetünk – mint *Paul Ricoeur* írja – minden értelmes és jelentéssel bíró tettel, tehát magát a történelmet is. Továbbá a létezés, így az emberi jelenség is megjejtendő enigma, amely többértelmsége folytán „szimbólumként” fogható fel, s az mint olyan, értelmezésért kiált. Így válik lehetségessé az, hogy a pszichoanalízis is egy alapvető hermeneutikaként fogjuk fel a hermeneutika szót. Hermész istennel, az isteni üzenet hírhözójával, az isteni titkok közvetítőjével, a szó kimonódójával és lefordítójával szokták összefüggésbe hozni.” *Fabiny Tibor*: *A hermeneutika tudománya és művészete*. Uo. 5. o. Lásd még: *Gadamer: Hermeneutika*. In: *Filozófiai hermeneutika (Szöveggyűjtemény) A Filozófiai Figyelő Kiskönyvtára* 4. k. Budapest, 1990.

Arról azonban meg vagyok győződve, hogy helyet kellene kapniuk a tanárképzésben a hermeneutikai filozófia neveléssel/szocializációval összefüggő témaköreinek és azoknak a témaköröknek, amelyek maguk is új helyzetet teremtettek, paradigmaticus változást jelentenek a pedagógiai gondolkodás számára (a modern pszichoanalízis legújabb fejezetei, az interszubsjektív elméleti modelljei és ezek alkalmazásai; a médiák és a komputerizáció hatásai a mentális viselkedésre stb.).

Kissé elhamarkodott általánosítással azt mondanám, hogy legalábbis szándékom szerint, a modernizáció magyarországi kiteljesítésének (már amennyire egyáltalán megvalósult), egyszerűen kritikájának elméleti tanulságait/implikációt próbáltam szóhoz juttatni ebben a kurzusban.

- *Mit jelent filozófiailag: megérteni?*

- A mai filozófiai diskurzusokban a megértés fogalma sokféle megközelítésben jut kifejezésre – szerencsére! De a figyelmes elemző szerintem találhat ezen sokszínű megközelítésekben egy irányba mutató tendenciákat. Ezért a válaszhoz azt az utat követem, hogy az egyes megközelítések ismertetése helyett (pl. *Lyotard*, *Habermas*, *Rorty*² és még sok más ismert gondolkodó megértésfogalma jöhetne szóba) összefoglalom azt, amit közös *intenciójúnak* vélek, vállalva ennek az eljárásnak igen súlyos ódiumát.

A megértésfogalom mögött rejlő problematikát tehát a következő szerint vázolnám (mondhatnám: a következőképpen értem félre!). A megértés esetében arról van szó, hogy mi, emberek, létünkbeli eredően, mindig konkrét ellentétek mentális és cselekvésbeli fel- és megoldásának formáit keressük; illetve részben már rendelkezünk e formák/minták egy meghatározott repertoárjával. Ekkor alkalmazásról (nyelvi és logikai kompetencia meglétéről) van szó; részben azonban még hiányzanak az erre alkalmas formák – ez elég gyakori mind a hétköznapi, mind például a tudománnyal összefüggő létszituációkban –, de rendelkezünk a képességgel, hogy létrehozzunk ilyeneket, ez esetekben nyelvi és logikai performativitásról, a produktív gondolkodás képességéről beszélünk. Tehát megérteni, többé-kevésbé tisztán látni azt jelenti, hogy rendelkezünk azokkal a kulturális (gondolkodásbeli és cselekvési) modellekkel a készletével, amelyek segítségével ezeket az ellentéteket azonosítjuk, továbbá rendelkezünk azzal a többlettel, amelynek segítségével az ellentmondásokat (konfliktusokat) relatíve megoldáshoz, új mozgás-, illetve létmódhoz juttathatjuk, annak ellenére, hogy tapasztalati horizontunkon még csak most jelentek meg.

Ez utóbbi mozzanat a tárgyalt probléma legfontosabb összefüggése. Hiszen ha képesek vagyunk felismerni olyan ellentéteket (konfliktusokat) is, amelyek eleddig meg sem jelentek problémahorizontunkon, mégis létrehozzuk a kezelésükhöz szükséges megfelelő mentális és cselekvésformákat, rögzítjük ezeket azért, hogy

² *Lyotard*, Jean-François francia posztmodern filozófus (1924-) és *Habermas*, Jürgen német filozófus és szociológus (1919-) a frankfurti iskola második nemzedékéhez tartozik. A megértés (Verständigung) késő heideggeri paradigmájára nézve, valamint annak a kérdésnek érvelését illetően, hogy a különböző kultúrákon belül a nyelvek – egyéni megfogalmazások –, avagy a különböző elbeszélésűfajok összemérhetetlenek-e, a hogy mindez hogyan hat ki a társadalmi és ideológiai meggyőzés toleráns vagy erőszakos formáira, lásd: *A posztmodern állapot*. *Jürgen Habermas, Jean-François Lyotard, Richard Rorty tanulmányai*. Szerk. *Bujalos István*. Századvég Kiadó. Budapest, 1993. 298. o., főként a 179. o.-tól.

velük végigvihessük, relatíve feloldáshoz juttassuk az új *létkonfliktusokat*, akkor ez már nem pusztá reprodukció, nem pusztá *ismétlés*³ lesz!

Amilyen mértékben a vázolt folyamat tudatos, olyan mértékben vagyunk urai *egzisztenciánknak*⁴ (nem a világnak!) – röviden ezt szerettem volna mondani válaszként arra, hogy elvileg mit is jelent megérteni.

Ígazában egy sürgető, még hátralévő és a pedagógiai kutatás számára is igen termékeny feladat az említett szerzők megértésértelmezésének olyan áttekintése, elemzése, amely a ma problémahorizontja felől igyekezne újraértelmezni ezt a gazdag tradíciót, és megkísérelné kiterjeszteni ezt a pedagógiai gondolkodásra.

Ha most egy rövid bepillantás erejéig mégis konkrétabb képet szeretnénk kapni a megértésprobléma társadalomtudományi jelentőségéről, a megértésfogalom lehetséges értelmezéseiről, akkor hadd iktassam ide *Heller Ágnes* A társadalomtudományok hermeneutikája című írásának (Magyar Tudomány, 1994/2. szám) az ön kérdésére is vonatkozó részét.

„Mikor mondhatjuk, hogy megértünk valamit? *Habermas* azt állítja, hogy egy személy akkor ért meg valamit, amikor megszerzi a dolog végrehajtására való kompetenciát. *Rorty* úgy gondolja, hogy ha megértjük a *nyelvjátékot*, akkor mindent megértünk arról, hogy abban a bizonyos nyelvjátékban miért azokat a bizonyos lépéseket lépjük. E két javaslat különböző természetű, ám mégis van két közös vonásuk. Mindkét szerző úgy tárgyalja a megértést, mint szabályok és pusztán szabályok megértését, és mindketten azt gondolják, hogy van egy helyesen azonosítható és leírható pont, ahol eljutunk a megértéshez.” (149–150. o.) Kiiktatva most a további gondolatmenetet, nézzük a szerző rövid választát ugyanerre a kérdésre: „Minden megértés félreértést foglal magába; minden értelmezés félreértelmezést foglal magába.” (151. o.) Vagyis: *minden megértés ellentétek, ellentétes viszonyok értelmezését is jelenti!*⁵

– *Mit jelent mármost a megértés filozófiai fogalma a hétköznapokban?*

– A megértésprobléma szerkezetének, tartalmának elméleti elemzése lehetővé teszi számunkra annak a társadalmi tanulási folyamatnak, vagyis mindennapjainkban máris zajló folyamatnak gyors, sikeres végbemenetelét, amelynek során a korábbi, alapvetően paternalisztikus-hierarchikus viszonyok között kialakult mentalitás átalakul egy nyitottabb, valóban toleráns, dialógus- és konszenzusképes, autonóm (szabad és felelős) mentalitássá. Legalábbis itt és most számomra ezt az áthangolódást jelenti; a filozófiai reflexió léte is azt jelenti, hogy az új diszpozíció már kialakulóban van!

Egy részletesebb válaszban ki kellene fejteni, hogy melyek az elméleti megértésmoделlek, melyek miféle kondíciókkal, milyen közvetítésekkel és hol kapcsolódik az említett mentalitásváltás generációkat érintő és igénylő folyamatába. Itt csak azt szeretném kiemelni, hogy a pedagógus szerepfelfogásának, egész pedagógiai gondolkodásunknak gyökeres, a fentiek miatt elodázhatatlan változásáról van szó, ahogy erről nagyon sokan, sok más összefüggésben persze már szóltak.

– *Ez a magatartás nem vadonatúj. A pedagógia korábbi évtizedeiben már osztályfőnöki metodikákba fogalmazták bele, mondván, hogy a jó nevelő nevelésfilo-*

³ Az önismeret „...olyan megismerés, amelynek folyamatában a megismerés tárgya is változik, teremtődik... az én nem létezik másként, mint önismereti aktusok soraként, korábbi megértések és félreértések rakódtak bennük egymásra, és ezek újra meg újra megértett összességében teremtődik az, amit személynek nevezhetünk... az ismétlés az önismereti lét logikájának, formájának alapfogalma”. (*Bókay Antal*: Az ismétlés: a lélek titkos törvénye. In: Kierkegaard Budapesten. Fekete Sas Kiadó, 1994. 34–36. o.)

⁴ Egyéni életünk belső autonómiája meglétének mértékéről van szó.

zöfia és lélektani értelemben a tanítványa számára megszólítható. Mit ad hozzá ehhez a posztmodern? Mi kapcsolja az ön által leírt magatartást a posztmodernhez?

– Újfent elkélne egy alapos fogalommagyarázat. Remélve, hogy manapság egyre kevésbé kell a modernizáció, modernitás terminusokat magyarázni, javasolom, hogy beszélgetésünk idejére a posztmodern kifejezésen a *modernizáció kiteljesítését* értsük. Kitéljesebben ez esetben nem lezárhatóságát, hanem olyan szabad viszonyok létrejöttét (a szabadságok kis körei!), amelyekben mód van a valós alternatívák közötti felelős és korrigálható autonóm választásra. Röviden: posztmodernen az önkritikai-önkorrekciós potenciállal bíró modernitást értem. A pontosabb meghatározáshoz jobban kellene értenünk, hogy mi is történik velünk.

Még tovább könnyítendő a dolgom, a modernitás értelmezését illetően, hadd utaljam az érdeklődött *Heller Ágnes* és *Fehér Ferenc* immár könyvvé kerekedett cikksorozatához (A modernitás ingája. T-Twins Kiadó, 1993); a posztmodern terminus értelmezését illető problémák tekintetében pedig egy, sajnos megszűnt társadalomelméleti folyóirat körkérdésére adott válaszokhoz (Medvetánc, 1987/2. szám).

Miután sikerült kibújni a kérdés definíciót igénylő kényszere alól, rátérek a kérdés azon részére, hogy a posztmodern situációban – ha léteznek! – vadonatúj követelmények fogalmazódnak-e meg vagy sem? Az a válaszom, hogy mivel a világban és a mi térségünkben régen érlelődő folyamatok ezek, nem egyértelműen újdonságokról van szó. Másrészt azonban a 89–90 óta bekövetkezett történelmi változások, a korábbi magatartás- és gondolkodásmódokhoz képest egy sok tekintetben ellentétes mentalitás társadalmi méretű kialakítását igénylik. Ez viszont közhely! Azonban ilyen méretű és tartalmú feladat előtt nem sokszor álltak az új generációk nevelői e hazában. Ez nemcsak új, de „körünkre is égett” feladat. Sajnos teljes mértékben igaza van *Horváth F. Miklósnak*, amikor azt írja: „Ha bizonyos távolságtartó szigorral szemléljük közoktatásunk történetét, azt kell elismernünk, hogy a Ratio Educationis kihirdetése (1777), az Eötvös József névéhez fűződő általános tankötelezettség bevezetése óta (1868) szinte változatlan iskolánk belső struktúrája, egy-egy tanóra felépítése, anyagközlés és számonkérés, az »előállítandó« embertípus. Változatlan a közvetített értékrendszer, változatlan az oktatás résztvevőinek viszonya, változatlan az az izlésvilág, amely megszabja a kultúra és a tudomány tananyagként elsajátítandó szegmensét.” (*Hiány*, 1994. május, 18. o.) Minden állítás persze részletes kifejtésre szorulna, a vonatkozó szakirodalom alapján azonban, úgy látom, az ítélet igazságához nem sok kétség fér. Minden eszközzel támogatandó kivételeket sokat ismerek magam is.

Jóllehet hazánkban a torz modernizáció kiigazítása, végigvitele még történelmi lecke, mégis, mivel az iskola stratégiai fontosságú intézménye a nemzetnek, annak tanterveit, céljait a benne dolgozók szerepfelfogását – a világban már működő, a médiákon keresztül reánk is hatással bíró posztmodern életérzés és történelmi tudat miatt – ennek értéktartalmaira figyelemmel kellene megtervezni/kialakítani, felépíteni. Ez lehetséges és szükséges! Az a társadalomtudományi háttéranyag, amely a követendő „emberideál” egy pedagógiai megfogalmazásához szükséges, évtizedek óta rendelkezésre áll. Talán politikai akarat is lesz a szükséges döntésekhez, de sok valódi vita, eszmecsere is kell, ami nélkül a pedagógustársadalom nem tud megszabadulni beidegzettségaitól.

Végül azt is válaszolhatnám, hogy nincs új a nap alatt! A Waldorf-iskolák pedagógiája már igen korán érvényesítette a változ mentalitás egyes lényeges elemeit, például a legfontosabbat, az autonóm személyiség képességeinek közép-pontba állítását. Talán az sem teljesen véletlen, hogy ennek a pedagógiának és iskolatípusnak az elterjedése, hazánkban (1988 óta) és a világban (a 70-es évektől) jelentősen felgyorsult és tart ma is!

– *Hogyan vezette rá az érdeklődése, hogy meghirdesse ezt a kurzust?*

– Az eddig említett elméleti irodalomból származó ösztönzéseken túl szépirodalmi élményeim is meggyőztek arról, hogy fontos, tanítható, közvetítésre érett problémákba ütköztem. Az egyik ilyen élményemet a posztmodern életérzés mibenlétéről *John Irving* Garp szerint a világ⁵ című művének köszönhetem. Apropó: Garp szerint a világ; és *Kornis Mihály* szerint a világ? A Napkönyvben,⁶ úgy gondolom, eljutottam az írás tekintetében a felnőttkorba. Oda, hogyha becsületesen igyekszem írni, akkor nincs olyan, hogy *világ*. Az objektív valóságot nem ismerhetem el, hanem csak azt mondhatom, hogy *én szerintem* hogyan van a világ. Ez azonban nem azonos a szubjektivitás ítélkezésével... Számomra nagyon ellen-szenves a posztmodern alternativitásfogalom, vagyis hogy minden igazság egyenrangú egymással, és töröm a fejem egy esszén, aminek az volna a címe, hogy *Ki jön a posztmodern után?* Mondandóm lényege az volna, hogy az *Én* jön utána, ... az önmagát folyamatosan a saját keletkezésében rajtacsífpó, a saját gondolatainak keletkezését eleve kritikával szemlélő, magára a gondolat születésére figyelő *Én*.” (Beszélő, 1994/22. szám 34. o. Kiemelés *K.G.-tól!*) Bölcsészül szólva: ebben a szövegben metateoretikus gondolkodásra szocializált *Én*-ről van szó. Az élményeimet lefordítva szavakra (!) mindezt én úgy érttem, hogy ez az *Én* csak egy *megértő létmódban élő Én* lehet. Számomra segítségükkel evidenciává lett: a mentalitásváltás mindenki számára a hétköznapi problémájává vált! Lehetséges, hogy egy pedagógusokat tanító pedagógus erre ne reagáljon?

Már-már monomániáimmá vált az a meggyőződés, hogy a valóság (a világ és benne önmagunk) megértése, tulajdonképpen alapzatának, a konkrét ellentétek/ellentmondások összességének megragadását jelenti. Elégge el nem ítéltetően ezt szeretném sugallni azzal a két mottóval is, ami a hallgatók számára készült, a kurzus tájékoztatójának elején olvasható. Az egyik *Nicolaus Cusanustól*⁷ való és azt mondja, hogy „ellentétek keresztezési pontja: ez az egész világ”. A másik – itt most kihagyva, de nem elfelejtve a közbülső, közöttük felhalmozódott rendkívül fontos problémátörténeti hagyományt! – *Niels Bohr*⁸ tudománytörténeti jelentőségű mondata: „Az ellentétes dolgok nem állnak ellentmondásban egymással, hanem kiegészítik egymást.” Ez a komplementaritási elv nem szigorú, de autentikus megfogalmazása, amely máig fontos elem a fizikai valóság mibenlétének értelmezéséhez.

Ha ehhez hozzáveszem azt a szakmai közhelyet, hogy a nevelési/nevelődési folyamat alapvetően sajátos konfliktusok és megoldásmódjuk láncolata, kognitív és viselkedésbeli disszonanciáktól áthatott folyamat, akkor kézenfekvő a modern, mai

⁵ *Irving, John*: Garp szerint a világ. Árkádia Kiadó. Budapest, 1988.

⁶ *Kornis Mihály*: Napkönyv. Pesti Szalon Kiadó, 1994.

⁷ *Nicolaus Cusanus, Nicolaus von Kues Krebs* (1401–1464): német tudós és főpap. Bíboros, pápai diplomata. Sokat tett a népoktatásért. A reneszánsz kori teológia egyik megújítója.

⁸ *Bohr, Niels* dán fizikus (1885–1962). Nobel-díjas (1922).

filozófiai és pedagógiai teljesítmények összekapcsolása, ahogy erről persze jelentős nevelésfilozófiai tradíciók is szólnak.

Úgy vélem tehát, hogy a hermeneutikai fordulat lehetővé teszi a pedagógiai gondolkodásban végbemenő változások jobb megértését, de ami még fontosabb, a pedagógiai folyamat konfliktusainak, mélyebb megértését. Ezt a lehetőséget csak növeli, hogy a filozófián és a pedagógián kívüli tapasztalati horizontunk is jelentősen bővült. Létrejötték olyan eredmények, amelyek programszerűen *mentálhigiénés* konfliktusok megoldására születtek ugyan, de – véleményem szerint – megfelelő módosításokkal, adaptálni lehet a *nevelés* konfliktusainak megoldására is.

– *Milyen eljárásokra gondolt? Pszichotechnikára csupán? Vagy ezen túl dialektikai eszközöket is tud ajánlani a megértő tanár megértő pedagógiája számára?*

– Erre vonatkozóan a *Watzlawick*⁹ és társai rövidterápiás módszerei jutnak eszembe. Ezeket egy Palo Altó-i¹⁰ pszichológuscsoport dolgozta ki. A mentális konfliktusok, problémák kezelésére olyan eljárásokat dolgoztak ki, amelyeket – érdekes módon! – elvi alapjukat illetően, interdiszciplináris jellegükön túl, az „*a* és *nem-a*” közötti választás logikája helyett a „*nem a*, de *nem is nem-a*” logikájára alapoztak. Egyidejűleg rámutattak, a *Zentől Hegelen át Wittgensteinig*, áttekintve a probléma történetét, hogy az erre alkalmas fogalmi eszközök tulajdonképpen régen léteznek (id. mű 124. o.). Amit ehhez óvatosan hozzátesznek, az az, hogy módszereiket alkalmazni lehet az oktatás-nevelés konfliktushelyzeteire (bizonyos esetekben ezt ők is megteszik, [lásd id. mű 173–174. és 178. o.]), de úgy gondolom, hogy még nagyon sok, szisztematikus és adaptációval összefüggő, multidiszciplináris elemzőmunkára van szükség ahhoz, hogy pedagógiai eszközök közvetlen kiindulópontjaként szóba jöhessenek. A közvetítés teória és praxis között e vonatkozásban még jórészt hiányzik.

Szeretném aláhúzni, hogy elsősorban egy gondolkodásmód, egy szemlélet paradigmaticus megváltoztatásának lehetőségéről beszélök, nem kész, megértő pedagógiai eszköztár létezéséről. De fontosnak tartom felhívni a figyelmet arra, hogy *Watzlawick* és társai a konfliktusok és feloldásmódjuk mint probléma számára a megszokottal ellentétes logikán alapuló konceptuális sémát és erre alapozott technikákat hoztak létre. Ezért úgy vélem, jogos a várakozás, hogy az általuk alkalmazott megfontolások és technikák kiterjesztése, alkalmazása speciálisan talán különböző, de elvileg összefüggő tématerületre ugyanolyan sikeres lehet.

Közismertek a modern pszichoanalízis eredményeinek alkalmazásai a pedagógiában. A következő példával, az első öt év lelki fejlődésének megértése kérdését illetően, *Fraiberg*¹¹ magyarul is meglelően sikerkönyvére utalnék, amelyet ugyan

⁹ P. Watzlawick–J. H. Weakland–R. Fisch: Változás. A probléma keletkezésének és megoldásának elvei. Gondolat Kiadó, Budapest, 1990.

¹⁰ Palo Altóban (Kalifornia) működik a Mental Research Institute. Itt dolgozta ki G. Bateson, J. Haley, D.D. Jackson és mások társaságában *Watzlawick* az interperszonális kommunikáció elméletét. Alapfogolata szerint a személyiség mint társadalmi – társas – lény annyira függ a másokhoz fűződő kapcsolatoktól (különösen gyermekkorban és kóros érzelmi állapotban), hogy igen összetett kommunikációs rendszert alkalmaz a kapcsolatok kiépítésére és ápolására. Ennek csak egyik lehetősége a verbális nyelv. Sokszor vele egyenrangúan fontos a nem verbális kommunikáció. Az sokszor ösztönös, nem eltervezett, viszont nagyon sokat kifejez az érzelmeiből s indulatokból. A nyelvet kiegészítő kommunikációs rendszert nevezik metakommunikációnak. Szerepét ismerhetjük a nevelői magatartáshoz kapcsolódó úgynevezett rejtett tantervből is. A Palo Altó-i tudományos iskola a beteg kommunikatív viselkedését manővernek, üzenetnek fogja fel, s abból kiindulva, hogy a megzavart kapcsolattartás mélyebb összetevőit csak a kommunikációs stratégiák értelmezése útján ismerhetik meg, ezekből az értelmezésekből kiindulva különféle terápiás eljárásokat dolgozott ki. Ezeket megfelelő változtatásokkal a nevelésben is hasznosítani lehet.

¹¹ *Fraiberg, Selma H.*: Varázsos évek. Hogyan értjük meg és miként kezeljük a korai gyermekkor problémáit. Park Kiadó, Budapest, 1990.

elsősorban szülőknek írt, s amelyben a gyermeki személyiség fejlődésproblémáinak megértő feltárása és a beavatkozás eszköztára a modern pszichoanalízis egy meghatározott értelmezésén alapul. Témánk szempontjából modellértékű e könyvben az énkialakulás konfliktusainak ábrázolása (id. mű 124. és köv. o.). Továbbá: messzemenő pedagógiai következményei lehetnek annak is, ami kiderült „a pszichoanalitikus tevékenység mélyes nyelviségéről, hermeneutikus természetéről” – mondja tulajdonképpen *Bókay Antal* a győri Műhely (1992) pszichoanalízisszámbában, amelynek jelentőségét témánk, az önmegértés paradigmaváltozása szempontjából nem lehet túlbecsülni: „Az önmagunkat teremtő beszéd átalakulása megváltoztatja az ember felfogásának lehetséges stratégiáit, a társadalom- és human tudományok természetét, nyelvét.” (5. o.)

Elhamarkodott következtetésem e pontban az, hogy lehetséges gyakorlatilag hatékony reagálásmódok, nevelő hatások produkálása a megfelelő – mind az általános, mind a speciális konfliktuskezelésre vonatkozó ismeretek – gondolkodásmód megértése és elsajátítása után! Nem tudom, van-e megértő oktatásmélet, megértő nevelésmélet, de kell lenniük! Ez a meggyőződésem a hermeneutikai megértésfogalom paradigmatis jelentőségének felismerésén alapul.

A megértés hermeneutikai fogalmának gadameri felfogását illetően pedig az érdeklődöt, aki monográfiák elolvasása helyett megelőzzük vázlatos, de pontos ismertetővel, a téma hazai másodlagos irodalmának egyedülállóan kiváló írásához, *Fehér M. István* Gadamer¹² és a hermeneutika című cikkéhez utalom (Valóság, 1987/10. sz. különösen 77. o. és a köv.). Eszerint a megértés/értelmezés „az embernek a dolgokkal s többi embertársával való kapcsolatát véges-végig jellemzi ... nem módszerfogalom, hanem magának az emberi életnek a létjellemzője”. Mindebből következik az autoritások, a hagyomány, az előítéletek, a tapasztalás, a tudomány – a nevelésben is kulcsszerepet játszó – fogalmainak radikális újraértelmezése, hogy csupán a pedagógia szempontjából releváns jelentésváltozásokat említsen.

- *A pedagógia távlatokat állít a neveltek elé, s hozzá fogódzókat kínál. A posztmodern életérzés, gondolkodás és a teória pedig – már amennyire én értem! – tagadja a távlatokat, a nagy elbeszéléseket.¹³ Hogyan egyeztethetők össze az ellentétes minőségek a posztmodern pedagógiában?*

- Ha egyáltalán létrejön valami olyasféle elmélet, amelyre ez a név ráillik – hangsúlyozni szeretném, csak mint egy létrejövő alternatíváról beszélék a posztmodern pedagógiáról –, akkor az maga is mint sajátos konfliktusok megragadásmódjainak/kezelésmódjainak (megértésének) egy sajátos összefoglalása fog létezni; lesznek benne inkonzisztenciák, s kellő tapasztalatok felhalmozódása után egyszer maga is megint alapvetően (paradigmatikus értelemben) átalakul. De éppen azért, mert ellentétek megragadására, konfliktusok létezésére szocializál a

¹² Gadamer, Hans-Georg német egzisztencialista filozófus (1900). Fő műve: *Igazság és módszer*. Egy filozófiai hermeneutika vázlata. Gondolat, Budapest, 1984.

¹³ Grand récit, metanarratíva: a társadalom- és természettudományokra mint elméletekre vonatkozó, filozófiai síkú, másodfokú elmélet, rendszerint átfogó, legitimáló jellegű céltételezés.

„A posztmodern a nagy elbeszélésekkel szembeni bizalmatlanságként határozom meg... A legitimáció metanarratív apparátusának elavulása egybeesik a metafizikus filozófiának (a szerző a marxizmus is ide sorolja – K.G. megj.) ... és az arra alapozott egyetemenek mint intézménynek válságával. Az elbeszélő funkció elveszti működtetőit: a nagy hóst, a nagy személyiségeket, a nagy utazásokat és a nagy célt. Szétoszlik az elbeszélő és egyben denotatív, elíró, leíró stb. nyelvelemek felhőiben... A nagy elbeszélések után honnan fakad a legitimitás? Légy operacionális (azaz összemérhető) ... Az operacionalitás kritériuma technikai jellegű, nem alkalmas az igazság és az igazságosság megítélésére” – fejtegeti *Jean-François Lyotard*: *A posztmodern állapot* című tanulmánygyűjtemény 8-9. oldalán.

fentiekben jelzett értelemben, eredményesebb, hatékonyabb is lehet, mint a klasszikus paradigma.

A nagy elbeszélésekkel kapcsolatos bizalmatlanság – ma így látom – megalapozott. A gondolkodástörténet számomra felfogható és követhető fejleménye, hogy bebizonyosodott a „nagy elméletek” lehetetlensége, alkalmatlanságuk az ember önmegértésére, a globális ellentmondások kezelésére. Erre alkalmasabbnak tűnnek az elméleti gondolkodás azon formái, amelyek középpontjában a konfliktus-probléma van ugyan, de ezt körülveszi a tolerancia és pluralizmus aurája, ami nélkül a gondolat nem lehet szabad. Ilyennek tűnnek a hermeneutikai fordulat (körülbelül a hatvanas évek eleje) óta létrejött filozófiai hermeneutikák, gondolkodás- és beszédmódok. Erre szemléletmódjuk, a mindenkori tradícióhoz való viszonyuk két alapvető sajátossága mindenképpen biztosíték. Az egyik jellemzője, hogy önmagukat is – minthogy az ember visszavonhatatlanul történeti lény – a tradíciók részének, eredményének tudják, elismerve/érvényesítve ezzel azok igazságigényét; másrészt bennük és segítségükkel a jelen tudásának horizontja felől történik a tradíciók újratematizálása/újragondolása. E szemléletmód eredménye, *Fehér M. István* találó kommentárját idézve: „Mi mássá leszünk, a hagyomány pedig a jelen horizontja felől ismét elevenné válik.” (Id. mű: 79. o.) Ennek messze ható pedagógiai jelentőségét itt most nem részletezném.

Sem a nagy filozófiai rendszerekről, sem más filozófiai tradíciókról nem lehet és nem szabad tehát eleve lemondani! A valóban „épületes”, termékeny elméleti gondolkodás/diskurzus a kor mindenkori kihívásai felől újra és újra elevenné tudja tenni az elméleti hagyományt, a lehető legkevesebbet veszítve belőle. Mi egyáltalán a gondolkodás, ha nem az a munka, amelynek révén létrehozzuk azokat a mentális formákat, amelyek lehetővé teszik számunkra mindkét, a múltbeli és jelenlegi, átmeneti, mégis egyidejű igazságigényének érvényesítését? (Itt kérek elnézést a hermeneutika művelőitől a leegyszerűsítő megfogalmazások miatt, amelyeket válaszaiban elkövettem.)

A kérdésben megemlített ellentétek tehát akkor és úgy egyeztethetők össze valamiképpen, ha – a filozófiában zajló, fentiekben bemutatott fejlemények értelmezése helytálló, és ha igaz, hogy a pedagógiai gondolkodásban is valamiféle *paradigmaváltás* zajlik. Úgy érzem, erről van szó, akár akarjuk személyesen, akár nem. Én egyelőre a posztmodern pedagógia elnevezést javaslom, de belátom, hogy ez merő önkény tőlem. Mindenesetre kezelhetetlen, végzetes és feloldhatatlan ellentéteket sem a reálfolyamatokban, sem a pedagógiai gondolkodásban nem látok, noha nagy az értetlenség, szóvita, s vannak olyan álláspontok, amelyek valószínűleg csak képviselőik kihalásával tűnnek el végleg.¹⁴

– *A kurzus címe mindenesetre azt ígéri, hogy a nevelésfilozófia stbján a hallgató koherens elméleti eligazítást kap gyakorlati nevelési problémáihoz. Mit ígér a posztmodern nevelésfilozófia ezeknek a gyakorlatias szellemű pedagógia szakos hallgatóknak?*

– A jó elmélet egyszersmind a leggyakorlatiasabb. De persze ezzel nem szeretném kikerülni a kérdésben rejlő valódi problémák megválaszolását. Bevallom, fogalmam sincs, hogy a mindennapi pedagógiai munka módszertanához – ha a kérdésnek ezt az oldalát tekintem –, mit adhat pluszként az a pedagógusmentálitás, amelyről beszélek; vajon milyen didaktikai, pláne szakdidaktikai elvek és metodikák, nevelői reagálásmódok következnek a feltételezett *paradigmaváltás*-ból? Szerencsére azonban a *paradigmaváltás* a gyakorlatban is zajlik, és sokan

¹⁴ Lásd. Th. Kuhn: A tudományos forradalmak szerkezete. Gondolat, Budapest, 1984. 202. o. és skk.

vannak, akik megújulásról nagyon régen gondolkodnak, keresnek utakat. Mindezt a megértő paradigma felől át kellene a szakmának gondolnia, végre szabadon végig kellene vitatnia. Ennek eredménye lehet a gyakorlatilag is hasznosítható útmutatások összefoglalása.

A koherenciára nézve pedig a korábban elmondottakból is kiolvasható válasszom az, hogy hagyományos értelemben koherens (ellentmondásmentes) elméleti eligazításról szó sem lehet, mert javaslatom a *pedagógiai gondolkodás középpontjában* magát a *konfliktusmegértés* problémáját helyezi. A feltételezett paradigmaváltás – ha jól látom – hogy mind a köznapi, mind a tudományos gondolkodás konfliktuskerülő, ellentmondást kizáró jellegét megkérdőjelezi. Az új paradigma új alapokra helyezi ismereteinket a gyermekről, a pedagógusról (önmagunkról), a társadalmi környezetről, és ezzel segíti a pedagógiai gyakorlatot.

– *Van-e az így felfogott posztmodern nevelésfilozófiának igénye azokkal az ismeretekkel szemben, amelyeket a diákok képzésük során elsajátítanak?*

– Ez a kurzus azzal, hogy az autonóm személyiség nevelésének fókuszába igyekszik állítani a konfliktusmegértés problémáját, a maga részéről *atomnyi hozzájárulás* kíván lenni a magyar iskola és *pedagógia megújulása* ügyéhez. Leendő pedagógusokkal és mindenki mással szemben, aki részt vállal ebben az ügyben, alapvető követelmény/igény, hogy a jelen szükségletei felől áttekintse a szóba jöhető tradíciókat, mindenekelőtt a *neveléstörténet és a neveléstudomány* tanított és alkalmazott korpuszát, és egy sokoldalú eszmecserében konszenzusra jusson a nevelési célokat illetően. Csak ebben a szisztematikus, majdnem azt mondtam: sziszifuszi munkában fogunk rátalálni a megfelelő utakra. Nincs királyi út! Magam legfájóbb tapasztalata, hogy nemcsak a tanárszakos, de a pedagógia szakos hallgatók körében mennyire nem élő hagyomány, nehezen aktivizálható, alig mozgósítható tudásanyag a magyar és egyetemes *neveléstörténet*, de a magyar és egyetemes *nevelésfilozófia* is. Holott ez csupán kiindulópont, az alkalmazás első szakasza. Legalább ilyen súllyal jönnék számításba a *lélektan*, a *szociológia*, a modern *logika* pedagógiai problémák szempontjából releváns területei; a hazánkbeli lemaradások felszámolásáról most nem is szólok. Hiányos a gondolkodástörténeti háttér, hiányzik a filozófiatörténeti alap. (A magam részéről szeretném feldolgozni a gondolkodástörténet teljesítményeit, mondjuk *Schleiermachtetől Derridáig*,¹⁵ abból a szempontból, hogy mennyiben relevánsak gondolataik a nevelés, a szocializáció mai problémáit illetően.) Hogy végül is sokak közös munkájának az eredménye posztmodern pedagógia lesz-e? Nem tudom! A beszélgetés vége felé rá kell jönnöm, hogy hamarabb szóba lehetett volna hozni azt az átfogó problematikát, amely eredetileg is alapja/háttér a pedagógiai gondolkodás megújításának: *a szabadság problémájáról* van szó! Most, úgy érzem, eredeti intenciómnak jobban megfelelné, ha a *szabadság pedagógiájáról beszélhetnék posztmodern pedagógia helyett*. De ez egy másik, mai pedagógiáról szóló „elbeszélés”, diskurzus témája lehetne.

Az interjút *KRONSTEIN GÁBOR* készítette

¹⁵ Egy ilyen áttekintésnek az említettek kivül fel kellene ölelnie még legalább *Dilthey, M. Weber, Heidegger* vonatkozó gondolatait, és még sok másét is!