

Kiss Endre

A VALÓSÁGOSAN LÉTEZŐ ABSZOLÚT PEDAGÓGUS

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.2>

Az abszolút pedagógus rekonstrukciójára irányuló kutatás az értelmiségtörténet szélesebb összefüggésébe illeszkedik. Ebben a keretben kerestük kezdetben egészen általánosan a pedagógia helyét. A hosszú és érdekes keresési folyamat után a célkitűzés pontossá vált.

Azoknak a pedagógusoknak az életművét választottuk kutatási tárgynak, amelyek egy meghatározott kettős kritériumnak feleltek meg. Az első kritérium (a sorrend ebben az esetben korántsem jelent értékbeli különbséget) az, hogy a kiválasztott pedagógus minősített és nyilvános önálló alkotó tevékenységgel rendelkezzen. Minősítettnek azt az önálló (alkotó) tevékenységet tekintettük, amelynek színvonala és nagyságrendje megbízható ítéletalkotás után elégségesnek bizonyulhatott volna egy olyan alkotó életpálya befutására, amely esetleg egyáltalán semmilyen kapcsolatban nem áll a pedagógiával. Ebből azt a következtetést vontuk le, hogy ezek a pedagógusok szabad választás után (vagy a szabadság érdemi részesedésével) választották a pedagógiai pályát. A második kritérium, értelem szerint, a pedagógiai, tanítási-oktatói teljesítmény kiemelkedő színvonala volt valóságos oktatási helyzetekben, az iskolarendszer keretei között.

Más további előfeltételeink nem voltak, ezen a további szakaszon már nem alkalmaztunk további előfeltételeket.

A kettős kritérium alapján kiválasztott szereplők, protagonisták teljesítményét akartuk kutatni, illetve rekonstruálni. E kutatás nyilván nem a két teljesítmény pusztá tényeinek egymás mellé állítása, vagy e két teljesítmény valamiféle összehasonlítása, közös reflexiója volt, de a megvalósult oktatási tevékenység rekonstrukciója. Egy minőséget kerestünk tehát, természetesen nem a „színvonal” értelmében, hiszen arról mind a két vonatkozásban már a kutatás elején meg lehettünk győződve. A teljesítményben testet öltő minőséget kerestük tehát, miközben tisztában voltunk azzal, hogy ez a közös minőség minden szereplő esetében eltérő, a közös tehát kizárólag a különművészen létezik (abszurd lenne, ha két abszolút pedagógus erősen hasonlítana egymásra). Analógiaként más intellektuális, de mindenképpen a művészi teljesítmény vagy az emberi személyiség mineműsége kínálkozik. Minden műalkotás és művész más, definíció szerint az, miközben joggal lehet beszélni a művészet, egy

művészeti ág vagy konkrét művészek közös vonásairól. Ebben a gondolatmenetben természetesen kizárólag csak analógiának használjuk a művészet jól ismert viszonyait, nem fordult és nem is fordul meg fejünkben az, hogy bármely megfontolásból a művészet kategóriájában akarjuk sorolni az abszolút pedagógiai rekonstruálható formációit. Erős feltevésünk volt, hogy az új minőség közelebbi meghatározásai szerint különleges összetételű tudástranzferekben is jelentkeznek.

E tanulmányt a véglegesség igényével fogalmazzuk meg, ez természetesen az eddigi kutatások összegezésére vonatkozik, az esetleges későbbi eredmények szempontjából nem gondolunk véglegességre.

A kezdetektől kezdve a negatív eredmény is lehetséges volt, ilyen esetben rendelkezik valaki mindkét két kritériummal, és mégsem jelentkezik megragadható és rekonstruálható minőség magában a tevékenységben. A munkamegbeszélések összefoglalói között ezekre az esetekre is talál példát az olvasó, s persze ezek az esetek is eltérnek egymástól a maguk konkrét okaiban és meghatározásaiban. Még arra is találhatunk példát, hogy neves értelmiségi (író) jelentékeny pedagógiai tevékenységet fejt ki, de nem találhattuk meg benne a gyerek iránti intenzív érdeklődésnek azt a szintjét, ami ugyancsak fontos összetevővé nőtte ki magát.

A kettős kritériumra épülő pedagógiai minőségek, teljesítmények rekonstrukciójakor olyan átfogó fogalmat választottunk, amely nem érintkezik, azaz nem keverhető össze számos, az eddigi módszertani és neveléstörténeti irodalomban használt, sajátos és kiemelkedő minőséget jelölő fogalomtól. Az „abszolút” jelző első értelme a szabad, semmivel nem összetéveszthető autonóm pedagógiai gyakorlat sajátosságait akarta jelölni, mint ahogy például az „abszolút” zene is mindenképpen zene, de nem lehet összekeverni másokkal, levezetni másokból, egyáltalán, csak úgy lehet adekvát módon megközelíteni, ha eleve magasan szervezett, de önálló szervezettségnek tekintik. A természetes nyelvek természete alapján nem lehetett itt sem kizárni a fogalomban jelző más tartalmak érvényesülését, így például a „magas színvonal” attribútumát, de ez eleve másodlagos volt számunkra, már csak azért is, mert szerepelt a definitív kiindulópontok között! Az „abszolút” jelző tehát elsősorban a jelenségnek az eddigi terminológiák összefüggésében való szabadságát és kötetlenségét volt hivatott jelölni, s azért használtuk, hogy tárgyunk ne keveredjék össze az igen sokféle és tartalmas oktatási terminológiák egyikével sem, amelyek esetleg félrevinnék az értelmezést. Mindkét irányú félelmünk valamilyen mértékben beigazolódtott a munka során: egyrészt gyakran keveredtek össze a sajátosan az „abszolút pedagógia”-ra irányuló törekvéseink a pedagógia

más, jogosan értékelendő területeivel. De az a félelmünk is igazolódott, hogy többen az „abszolút” jelzőt az „összehasonlíthatatlan” és „páratlan” pedagógiai tevékenység értelmében interpretálták, amellyel olyan előzetes értékválasztásokat tulajdonítottak nekünk, amelyet soha nem képviseltünk. Az „abszolút” terminus nem kitüntető cím vagy rang (nem „grófi cím”), hanem leíró jellemzés, amelynek konkrét kritériumai vannak, amelyeket meg is nevezünk és amely minden áttételen keresztül társadalom- és értelmiségtörténeti jelentőséggel is rendelkezik.

A szakmák, illetve a tudásterületek különbségeiről voltak – magától értetődő módon – előzetes feltevéseink, majd e kutatás során növekvő nagyságrendű tapasztalatokra is szert tettünk. Ebből egy sor elvi és elméleti kérdésfeltevés indulhatott ki. Egyszerűbben fogalmazva ez azt jelenti, hogy az egyes tudásterületek nem egyképpen alkalmasak arra, hogy médiumukban az abszolút pedagógus kifejtse saját munkáját. Vannak, lehetnek olyan tudásterületek, amelyek például formalizált struktúrájuk miatt kizárják az olyan transzfereket és az abszolút pedagógus e tanulmányban a későbbiekben ismertetendő képességeinek érvényesülését. Ismét csak szimplán fogalmazva ez azt jelenti, hogy vannak területek, amelyeken vagy lehetetlen az abszolút pedagógia vagy a lehetetlenséggel határos az érzékelhetőség és a bizonyíthatóság esélyével kimutatni jelenlétét és sajátosságait. Úgy gondoljuk, hogy abba ütközünk, miszerint létezik az a tudományelméleti összefüggés, hogy azok a tudásterületek, amelyek bizonyos bevezető alapdefiníciók után olyan önálló formális struktúrára tesznek szert, amely előírja a további fogalmiságot és a gondolatmenetek logikáját, erőteljesen, ha nem éppen teljesen összeszűkítik az abszolút pedagógia nyilvánosan értelmezhető lehetőségét (tacit módon egyébként ettől még ebben is megvalósulhatnak, de ez már kimutathatatlan). Ezek a tudásterületeken elképzelhetetlen, hogy az oktatás eltérjen ezektől a formális keretektől, vagy bármiféle olyan meta-reflexió perspektívájából tárgyalja, amely kimozdíthatná a tárgyalás centrumát ebből a formális rendszerből. Ezek a területeken a definícióink szerint abszolút pedagógia diszkurzív, fogalmi felmutatása a lehetetlenséggel határos. Mivel az abszolút pedagógus fogalmát eleve nem tekintettük kitüntetésnek, ezért az alkalmazhatatlanság nem vet fel igazságossági problémákat. Ezek a felszínen persze megjelennek, hiszen az egyik területeken lehetséges egy ilyen minőség, a másikon nem, és ez nem a protagonistákon múlik. Az önállóan kutatható lélektani probléma, hogy milyen tartalmakkal és milyen csatornákon érzékelik a tanulók egy-egy ilyen tudásterület esetében azt a pedagógiát, ami megfelel az abszolút pedagógiának, de a tárgy logikája nem engedi kibontakozni.

Az abszolút pedagógus típusát rekonstruáljuk, és a típuson keresztül az abszolút pedagógia jelenségét (ha tetszik: „jelenségének típusa”-t).

Az abszolút pedagógus (és azon keresztül az abszolút pedagógia) jelensége leírására egyetlen érvényes lehetőségünk volt. Meg kellett győződnünk a lehetséges protagonisták kettős teljesítményéről (ami együttesen tette ki a típusunk számára szükséges legitimációt). E meggyőzés megszerzésére nem állítottunk fel különleges módszereket és eljárásokat, jóllehet e legitimáció meglétének kérdése éppen a szóba jöheto abszolút pedagógusok számos szinguláris vonása miatt valóban feltett számunkra időnként nehezebben megoldható kérdéseket. Ezek részletei konkrétan és kielégítő mélységben megtalálhatóak kötetünknek az egyes kiemelkedő szereplőkről írt szövegeiben, a munkamegbeszélésekről szóló összefoglalásokban.

A kettős teljesítményből az egyes értelmiségi területeken, az alkotó tevékenység egyes műfajaiban nyilvánosan megszerzett jogosítványok megállapítása nem okozott különösebb nehézségeket. Itt a küszöböt mindenekelőtt az jelentette, hogy az önálló alkotói életmű intellektuális minősége megüti-e azt a mértéket, hogy annak az oktatási munkába átsugárzó szinergetikus hatása megfeleljen eredeti elvárásainknak.

A pedagógiai teljesítmény rekonstrukciójára valóságos információkra volt szükségünk. Egyformán fontosnak tekintettük az írásbeli forrásokat, akadtak már elektronikus források is, de a legfontosabb szerepet e rekonstrukcióban e pedagógiai folyamat „tárgyai”-nak, az egykori tanulóknak módszeres és szisztematikus megkérdezése jelentette.

E célból szerveztünk munkakülségeket, amelyekre megkíséreltünk mind egykori tanulókat meghívni, mind pedig az illeti protagonistáról eddig írt tanulmányok szerzőit erről a kérdésről is megkérdezni. E beszélgetések módszeres munkakülségek voltak, amelyeken érvényesíteni kívántuk határozott és tisztázott célkitűzéseinket. Ezek során nem kevés fáradságunkba került, hogy a számunkra legfontosabb tanúk minél pontosabban megértsék, mit értünk mi „abszolút pedagógus”-on. De talán ennél is nagyobb fáradságunkba került, hogy azt értsék meg, miszerint a pedagógia számos okból méltán kiemelkedő teljesítményei közül minket csak ez az egy konkrét teljesítmény-típus érdekel. Egyrésztől kellemes érzéseket keltett, hogy a pedagógiai értékelő emlékezet milyen sokrétű, hányféle teljesítményt kész erőteljesen honorálni, ugyanakkor nem kevés redundanciát jelentett számunkra a nem a mi kutatási irányunkban elhelyezkedő értékek permanens kommunikációja. A számos pozitív értékcentrum, a pozitív emlékezet számos lehetősége paradox módon sokszor inkább akadályt jelentett munkánkban,

mint támogatást, hiszen gyakran vissza kellett moderálni a közös megbeszéléseket a mi számunkra fontos nyomvonalak felé.

A kiválasztás kettős alapja után középponti feladatunk az abszolút pedagógusok teljesítményei közös elemeinek kidolgozása volt, újabb műszóval élve, annak „rekonstrukciója”.

Az abszolút pedagógus és -pedagógia akaratlanul is dialektikus jelenség. Definíció szerint mindkét, egymással ellentétes tulajdonságot magába foglalja. Egyfelől nyilvánvaló, hogy éppen egy ilyen kettős legitimációjú, a gyakorlati munkában realizálódó komplex teljesítmény eredeti lesz. Két abszolút pedagógus átlagon felüli egymáshoz való hasonlóságát nem lehetett teljesen kizárni (ha a körülmények, az iskolázás, a szakma, a nemzedék, az iskola számos konkrét meghatározását lehetséges hasonlóságából a véletlen teremthet egymáshoz közel álló eseteket), mégis egyértelműen abból kellett kiindulnunk, hogy maga a „pedagógia” szélsőségesen is eltérő lehet olyan alkotóknál, akikre egyébként egyformán ráillenek az alapvető meghatározások. Másfelől az is nyilvánvaló, hogy a mi feladatunk a kiválasztott alkotók pedagógiájának közös vonásait kutatja, tudván-tudva, hogy ezek a közös vonások egymástól definíció szerint eltérő, kimondhatjuk, szinguláris életművekben lesznek fellelhetőek. Ebből az következett, hogy találtunk olyan, az abszolút pedagógusokra jellemző vonásokat, amelyek csak egy protagonistára voltak jellemzőek, ebben az esetben szinte lehetetlen volt eldöntenünk, hogy ezt „közös” vonásnak tekintsük-e (ami csak azért szinguláris, mert a dolog természeténél fogva vizsgált halmazunk kevés számú személyből áll), vagy olyan „szinguláris”-nak, ami valóban csak egy valakire jellemző.

Kiemeljük szcientista hozzáállásunkat is. Mint a lelkiismeretes tudományos kutatásban mindenütt, a mi esetünkben is a valóságosan közös vonások kimutatására összpontosítottuk erőnket, jóllehet ebben a különleges vizsgálatban intellektuális, erkölcsi, politikai és minden más szempontból számolatlan látványos, helyenként egyenesen szenzációs felfedezést tehattünk vagy az értelmiségtörténet egyre újabb kérdéseibe merülhettünk volna el, ami természetesen nem volt feladatunk.

A valóságos eredményeket fogjuk a következőkben közzé adni.

Az „abszolút” pedagógus jelzőjének értelme: a pedagógia egy fajta művészete, elmélete és gyakorlata. Nem az abszolút pedagógia minősége vezetett az egyes protagonistákhoz, erről előzetes elképzelésünk egyáltalán nem volt és nem is lehetett, de a meghatározott módon kiválasztott szereplők elemzéséből állítottuk össze e gyakorlatnak rekonstrukcióját.

Természetesen csak azokat a vonásokat tudtuk tekintetbe venni, amelyeket a kutatás számunkra lehetővé tesz.

Közhelynek tűnő kiindulás, de mégsem az: egyik első eredményünk, hogy az abszolút pedagógus létmódjához az a tanuló is hozzátartozik, akiben az abszolút pedagógus közvetítette világ a közvetítő személyével együtt, szó szerint a közvetítő médiumában épül fel újjá. Mindazokon a munkamegbeszéléseken, amelyeken megjelentek egykori tanulók és mindazokban a visszaemlékezéseken, amelyek differenciált emlékezésről tettek tanúbizonyságot, a tanulók érzékelték és meg is tudták nevezni ezt a médiumot, amely az abszolút pedagógus és közöttük kiépült. Még évtizedekkel később is érezhető volt az ennek élményéből származó elragadtatás, igen szimpatikus és a történeti igazságszolgáltatás szempontjából is lényeges módon rendre annak is kifejezést adtak, hogy életük során előre haladva egyre pozitívabb kivételnek tekintették, hogy ilyen nevelésben részesülhettek. Feltűnően sok volt az utalás arra is, hogy ez az oktatási élmény befolyásolta későbbi pályaválasztásukat is, ami nem egy nemzedék esetében még azt a változatot is magában foglalta, hogy az 1956-os disszidálás után könnyen tudtak olyan pályát választani, amire ugyan eredetileg egyáltalán nem gondoltak, de amelynek birtokába éppen e pedagógiai módszer valamelyik lehetősége juttatta őket. Részlettanulmányaink, illetve munkabeszámolóink kivétel nélkül tartalmazzák az abszolút pedagógus konkrét módszerei iránti megértést és az együttműködés problémátlan megvalósulását (beleértve nem ritkán a szerencsés diák-sors tényének örömteli felismerésével).

Következő eredményünk az, hogy egyetlen abszolút pedagógus sem lesz véletlenül az. Természetesen - közvetetten - ez már előzetes hipotéziseink között is szerepelt, hiszen az így értelmezett hivatás mind a „Beruf”, mind a munkahely, mind a „hivatás”, mind a „küldetés” oldaláról különleges, nem-tipikus, s nem is érhető el az úgynevezett normális pályakép vagy karrierépítés útján. De az, hogy az abszolút pedagógus pályájának választása döntés, még pedig a dolog természete miatt elsősorban egzisztenciális döntés, amely egzisztenciális alapra épülnek azután az egyes konkrét rész döntések és szakmai elemek, egyáltalán nem determinálta előzetesen munkánkat.

Az egyes munkabeszélgetések összegzései tartalmazni fogják részleteiben is mindazt, amelyek tudatára jutottunk. Az egzisztenciális döntés erősebb vagy halványabb megvilágításban szinte mindenütt megjelent. Következményekkel terhesen szembesülnünk kellett azzal a történelmi ténnyel is, hogy ha egyáltalán érdeklődött is saját koruk

nyilvánossága az abszolút pedagógusok sajtószerűsége iránt, ezt más megközelítésből és más terminológiával is tette. Más szóval nem azokat a kérdéseket tette fel a szereplőknek, amelyek a számos lehetséges szinguláris elem között éppen az abszolút pedagógus általunk megválasztott kritériumainak oldaláról hangoztak volna el. Így ebben az összefüggésben is igazolódott, hogy az egyik kutató nem azokat a kérdéseket teszi fel, amelyekre a másik kíváncsi lenne, s így annak eredményeit csak korlátozottan képes felhasználni, ha éppen nem teszi még támadhatóvá is magát azzal, hogy magyarázkodnia kell egy másik kérdésre adott válasz felhasználásával.

Az egzisztenciális döntés ténye (vagy rekonstruálható árnyéka) egyébként ismét feltesz olyan nagy jelentőségű kérdéseket, amelyeket fel kell ismernünk és amelyek mégsem válaszolhatóak meg a mi kutatásunk keretei között. Az egyik ilyen kérdés korántsem játék a szavakkal. Vajon nincs-e kapcsolat az ilyen horderejű egzisztenciális döntések sorozata és az egzisztencialista filozófia virágkora között? És a másik: Vajon mely történeti, szociális és más okok vezettek ezeknek a döntéseknek a meghozatalához? Nem kétséges, hogy az erre a kérdésre adott válaszok önmagukban is nem mindennapi szellemi izgalmakat jelenthethének.

Az abszolút pedagógust különleges viszony fűzi a gyerekekhez. E különleges viszony filozófiai, illetve érzelmi elemeinek elsődlegessége eldönthetetlen, bár nem feltétlenül értelmetlen kérdésfeltevés. Mindenesetre sem az érzelmi, sem a filozófiai alapkapcsolatot nem szabad triviálisnak éreznünk. Ez igen komplex viszony, amely az érzelmi és az intellektuális közvetítéseken keresztül a történelemhez, a társadalom megjavításához, az utópiához, esetleg a közeledő történelmi katasztrófák elkerülésének egyetlen útjához, vagy éppen egy közelmúltbeli világégés új módon való elkerüléséhez vezet. A gyerek e különleges helyzetét és annak értékelését éppen azért konkrétan és ugyanakkor mégis általános érvénnyel megfogalmazni, mert a gyerek szerepében a fent érintett összes motívumokból megjelenhetnek elemek a jövőbeni katasztrófák elkerülésétől a tiszta utópiáig.

Ez alighanem kutató munkánk egyik legnagyobb eredménye. A gyerekek ez az értelmezése strukturális jelentőségre tesz szert. Éppen ez az a mozzanat, ami valójában igazolja, helyére teszi és racionalizálja az abszolút pedagógus életpálya különlegességét, bizonyos mérvű furcsaságát és különbségét is. Az abszolút pedagógus hivatásvállalásának szerves kiegészítője a gyermek történelmi, világtörténelmi szerepének értelmezése. A legnagyobb feladat magához vonzza a legnagyobb erőfeszítést. A legnagyobb feladat megoldása érdekében kifejtett erőfeszítés már nem

értelmiségi vállalás, nem önmegvalósítás, nem különleges teljesítmény, de napi munka, ha teszik, kivételes normaltevékenység. A gyermek e különleges szerepének kimondása természetesen korántsem tartalmaz olyan rejtett implikációt, hogy más pedagógusok, más szemléleti alapon is ne becsülhetnék a gyereket ugyancsak nagyon nagyra, még világtörténelmi mértékűnek tekinthetik ők is, de mégiscsak akkor lesznek abszolút pedagógusok, ha e fogalom más kritériumai is illeni fognak rájuk.

Egyik meghatározás sem kirekesztő, de ettől még mindegyik meghatározó. Ehhez a tézishez tartozik, hogy nem találkoztunk olyan abszolút pedagógussal, akinél a gyerekek ez a valamilyen értelemben spiritualizált értelmezése ne lett volna jelen. Találkoztunk viszont olyan neves és alkotó értelmiséggel, aki pedagógiai kísérletekbe kezdett, de saját önmegvalósítása, személyisége sokoldalúságának kinyilvánítása sokkal meghatározóbb motívuma volt, mint a gyermek, emiatt nem is vettük fel őt az abszolút pedagógusok sorába.

A következő tézis nem tartalmaz értékvonatkozást, de könnyű szerrel bele lehetne látni (s mint munkánk során annyiszor tapasztalhattuk, a pedagógiai folyamat leírásában megjelenő eltéréseket szinte nyomban értékelési különbségként értelmezik, s sok esetben már, mint értéktételezést vitatják).

Az abszolút pedagógiai tevékenység nem előzetesen létezik egy ideális pedagógián kívüli térben, de magában az oktatási és nevelési folyamatban generálódik. Más szóval: az abszolút pedagógia nem egy elméletnek nevezhető komplexum megvalósítása, ami az azt megvalósító gyakorlattól függetlenül is valamiféle reflektált formában önállóan megjeleníthető. Ezt akkor is határozottan állítjuk, ha nem akarunk ahhoz a képtelenséghez eljutni, hogy magáról az abszolút pedagógiai tevékenységtől ne lehetne valamiféle leírást adni.

Az abszolút pedagógusnak tehát valóban nincsen elmélete, s ezt igazolva is találtuk. Ez még azokban a ritka esetekben is így van, amikor az abszolút pedagógus éppen elméleti ember is, sőt, minősített intellektuális szakterületei között még a pedagógiai elméletírás is szerepel. Az Abszolút pedagógia egyedüli médiuma az abszolút pedagógus „érdemileg” iskolai tevékenysége (csak azért tettük ezt a megengedő megjegyzést, mert nyilván kerülhet sor a szó hétköznapi értelmében „iskolán kívüli” tevékenységre is, ami nem változtat azon, hogy a mi célcsoportunkat megjelenítő horizont az iskolai munka). Nem zárjuk ki a különleges, azaz iskolán kívüli oktatási helyzetekben megvalósítható abszolút pedagógiai magatartást sem (Leopold Mozart), az ilyeneket azonban ki kellett zárunk érdeklődési körünkéből.

Az abszolút pedagógia a tevékenység médiumában, a tevékenységben, mint médiumban realizálódik. Ilyen alapon valóban párhuzamba hozható a művészet élvezetével. A megfelelés erős és sok részletre terjed ki. A művész és a műélvező kapcsolata is tudatos, a művészt is határozott akarat vezeti, és senki sem ír vagy vezényel véletlenül szimfóniákat. A műalkotás közegében is tartalmak, jelenségek, affektusok és lelki jelenségek hatalmas tömege kerül közvetítésre, a konkrét művészeti ág, illetve közvetítő médium sajátosságainak megfelelően. Minden műalkotás ugyanúgy egyszeri és egyedi, miközben az egyes műfajok gond nélkül jellemezhetőek holisztikusan is. A műalkotásnak sincs saját elmélete. A műalkotás – a zene esetében például, ugyan rögzítve van – de maga a szimfónia csak az előadás élményében és folyamatában létezik. A zene médiuma az előadás, az abszolút pedagógia médiuma az oktatási folyamat.

Más okok miatt is, de főleg a miatt az ok miatt választottuk a munkamegbeszélések formáját, hogy ezeket a tapasztalatokat elő tudjuk hívni. Még ennek a mozzanatnak is van kapcsolata az abszolút pedagógusi hivatás megválasztásával. Mivel az csak magában az oktatási folyamatban realizálódik, nem végezhető második vagy harmadik hivatásként. E finom megkülönböztetés nagyon is fontos. Az abszolút pedagógiában a tudásformák és tudásterületek igen nagy száma között jöhet létre oszcilláló transzfer-hatás, de mindez csak az abszolút pedagógiának megfelelő adekvát működési keretben történhet. A tanár számára ennek kell lennie a kizárólagos megnyilvánulási területnek, s maga ez a kérdésfeltevés láthatóan tovább vezet egy-egy iskola nagyobb szervezeti valóságához is. Az abszolút pedagógia primér módon csak az oktatási folyamatban létezik, rekonstrukciójának a szó szoros értelmében rekonstrukciónak kell lenni, s nem egy elmélet vagy egy módszertani diskurzus rekonstrukciójának.

Ahogy nincs az abszolút pedagógusnak saját olyan elmélete, amely konkrétan az abszolút pedagógiai tevékenységet alapozná meg, olyan saját filozófiája sincs, amelynek ez lenne a célja. Ha tisztán filozófia-központú elemzést végeznénk, ezen a helyen megpróbálkozhatnánk a pragmatizmus vagy a praxisfilozófiai elemeivel is, de ha ez az út esetleg nem is lenne eredménytelen, akkor sem szolgálhatna a pedagógiai elemzés megoldásaként, mivel a pedagógiai leírást normálfilozófiai alesetté transzponálná át.

Nem is találtunk olyan abszolút pedagógust, akinek erre vonatkozó filozófiája lett volna. Ha valaki az abszolút pedagógiát netán egy ilyen karakterű filozófia realizációjaként értelmezte volna, ezzel nyomban meg is változtatta volna a tevékenység definícióját.

Mindazonáltal ez a vonás segít jobban megérteni mind az abszolút pedagógus tevékenységét, mind pedig a hivatást magát. Olyan „mondanivaló” kifejezése az abszolút pedagógia, amely más médiumban nem lenne kifejezhető. Az üzenet az, amely kifejezési formát (pontosabban fogalmazva: médiumot, közeget) keres magának.

Ha az előbb a művészet, a zenei előadás jelentett számunkra megvilágító érvényű analógiát, most a szecesszió művészete mögött álló, a szecesszió elméletét értelmező művészettörténészek műhelyében kialakuló művészetakarás a megfelelő analógia. Az „akarás”-t nem fejezheti ki egy azt megfogalmazó elmélet vagy filozófia, a művészetakarás a vizuális ábrázolás médiumában tör magának utat, miközben önmaga létezését és határozott elképzeléseit létével és annak meghatározottságával maga a mű demonstrálja, mégpedig azzal, ahogy a kész mű eltér a düreri-leonardói megszokott képzőművészeti perspektívától. Az abszolút pedagógusnak nincs tehát önállóan megjeleníthető teóriája vagy filozófiája, de nagyon is van „pedagógiaakarása”, amely az ő abszolút pedagógiájában akkor is megvalósul, ha esetleg nem is akarja vagy nem is tudná diskurzív fogalmakban megszővegezni annak lényegét.

Tapasztalataink feldolgozása során megjelent a „világszerűség” fogalmának lehetősége és nélkülözhetetlensége az értelmezésben. Ezt a fogalmat eddig elsősorban ugyancsak az esztétika használta nagy heurisztikus eredménnyel, mert az egésznek, a totalitásnak olyan megjelenését jelöli, amely nem felel meg különösebben meghatározott egzakt kritériumoknak (egy dráma világszerűségét például teljesen egzakt kritériumokhoz kötni egyetlen korszakban sem volt lehetséges). A világszerűség azonban mégis, ennek ellenére is, átélhető és élmény-jellegén túlmenően intellektuális, morális és társadalmi struktúrákat is képes megjeleníteni.

A „világszerűség” fogalma e helyütt természetesen a mi fogalmunk és az elméleti leírást szolgálja. Mégis találkoztunk az egyik munkamegbeszélésen olyan helyzettel, amikor a tanulók többszörösen megkísérelték meghatározni az abszolút pedagógus megfelelőjét a politika és a művészet egyetemes történetében, amivel világosan demonstrálták, hogy élesen felismerték az illető pedagógus saját „világszerűségét”-t és hozzá kezdtek ahhoz is, hogy azt más, önálló világokat képviselő politikusoknak és művészeknek megfeleltessék.

Az esztétikától immár függetlenül, az abszolút pedagógia, amit az oktatás médiuma valósít meg, ugyancsak rendelkezik a világszerűség karakterével, és még abban is hasonlít a fogalom esztétikai használatára,

hogy a meghatározottsága valódi meghatározottság, hiszen a tárgyiassága minden pillanatban és helyzetben meghatározott. Az abszolút pedagógia azonban annyiban mégis meghatározatlan világszerűség, hogy nem lehetséges a médiumban realizálódó „világ”-ot valamilyen módon reprodukálni. Más kérdés, hogy erre nincs is szükség, hiszen az abszolút pedagógia, mint gyakorlat, önmagában egyáltalán nem végcél. Annak a tanulók világában kell továbbélnie, alakítania kell a tanuló későbbi attitűdjét és fel kell vennie magába mindazt, amit az egykori tanuló a jövőben lát, tanul és érez (mondanunk sem kell, ez az esztétikai befogadásnak sem célja).

A világszerűség számos konkrét szálon kapcsolható össze magával a pedagógiai folyamattal. Így az abszolút pedagógiában szinte természetes tudás-transzfer esetében, az ugyancsak természetesen működő interdiszciplinaritással, a tantárgyak közötti határok kezdődő átjárhatóságával és általában a nyelv és kommunikáció, adott esetben a viselkedés nyitottá válásával.

A világszerűség természetesen az abszolút pedagógus strukturális pozíciójából is fakad. Talán, a biztonság kedvéért, nem felesleges emlékeztetnünk arra sem, hogy amikor az abszolút pedagógus, illetve pedagógia világszerűségének jegyére utaltunk, ezt egyáltalán nem tekintettük az abszolút pedagógia kizárólagos jegyének, a világszerűség minden további nélkül része lehet egy más alapú pedagógiai tevékenységnek is.

Az abszolút pedagógus karizmatikus működését elsősorban a munkamegbeszélések igazolták, így vagy úgy, ez a meghatározottság visszatérően megnevezésre került. Általánosságban megfogalmazhatjuk, hogy karizmatikussá az abszolút pedagógust működésének az a sokszínűsége teszi, amelynek közös centrumát a szóban forgó protagonista a maga módján („épp-így-lét”) testesíti meg.

Ami azonban általánosságban közös, a konkrét szinten nagyon is eltérő lehet, ezért az egyes abszolút pedagógusok karizmájának konkrét meghatározottságairól az egyes munkamegbeszélések anyagában talál bőségesen konkrét fogódzót az olvasó. A karizmában, ismert módon, az összes lényeges meghatározás egyesül, de azok összegeződő és összegező hatása, mint egyébként a lehetséges művészetbeli analógiák nagy sorában is, „fókusz”- és „eredő-jellegű”. Mindebben természetesen benne foglaltatik, hogy a meghatározó tulajdonságoknak nagyobb szerepük van (így a kettős legitimációnak, a tudástranszfernek, a saját világszerűségnek, a megszokott konvenciók elkerülésének és új, közös konvenciók kialakításának, stb.), de a karizma végső „eredő”-jében egyáltalán nemcsak a tudomány vagy a szakma szempontjából súlyos mozzanatok játszanak szerepet, hanem akár a legapróbb és

legszemélyesebb részletek, ha tetszik, az „emberi” mozzanatok is (Nietzsche máig nem értett kezdeményezésével, az „emberi, nagyon-is emberi”).

Ami a világszerűsége vonatkozott, értelemszerűen vonatkozik a karizmára is. Ezt sem tekintjük az abszolút pedagógia kizárólagos jegyének, ez a tulajdonság is minden további nélkül része lehet egy más alapú pedagógiai tevékenységnek. Saját tapasztalatainkból számos olyan vitathatatlanul karizmatikus tanárt ismertünk, akik azonban mégsem lettek volna beilleszthetőek az abszolút pedagógus kategóriájába.

A világszerűség, illetve a karizma kérdésének még számos más metszetben is vissza kellene térnie egy hosszabb előadásban, anélkül természetesen, hogy az egyes abszolút pedagógusok karizmáját továbbra is ne konkrétan szeretnénk meghatározni.

Találtunk viszont a világszerűségnek egy alulról felépülő sajátos mozzanatát is vizsgálatunk célszemélyeinél, amelyik nem „felülről” lefelé (például a tudás-transzfer magasságából), de „alulról” fölfelé épül. A pedagógiai gyakorlat, működés közvetítési lánc az abszolút pedagógusoknál rendkívül hosszú. Így az iskolán belüli tevékenység hosszú láncban hosszabbodhat meg az iskolán kívülivel, a tantárgyközpontú szakmai a nem tantárgyközpontú szakmaival, a tudományos a művészivel, a hivatásrendi magatartás a személyes viszonyal. Más jellegű közvetítési láncokat hoz létre a polihisztóri mozzanat, a tudástranszfer, az interdiszciplinaritás. ezek is mind közvetítések, áttételek, amelyek lánc az abszolút pedagógusoknál ugyancsak kiemelkedően hosszú lehet, ráadásul nincsenek is elvi határai és korlátai. Ide tartozik, de ez a konkrét változat sem egyedül szükségszerű, hogy az abszolút pedagógus egy teambe kerülhet a diákokkal vagy a diákok egy részével, ami az emberi viszonyok közvetítési viszonyainak meghosszabbítása, miközben ez a szerepváltozás több eltérő közös tevékenység gyakorlásában is testet ölthet.

Ezt a jegyet sem tartjuk önmagában meghatározónak, mégis ez a megértés mélyebb szintjeire is elvezethet minket. Azt jelenti ez, hogy tudatosan vagy öntudatlanul, az abszolút pedagógus sokkal jobban felnagyítja az oktatási folyamat egyes elemeit, sokkal több apróbb elemre, szakaszra bontja fel, ezen belül sokkal élesebben is különbözteti meg az egyes részleteket, sokkal jobban ügyel az így áttekintett részlet, konkrét téma, konkrét tárgy konkrét helyzeteken túlmenő összefüggéseire, és azok további összefüggésekbe való bevonásának lehetőségeire. Az alapvető metafora itt a „felbontóképeség”. És ez az elvileg lehetséges legtöbb (elvileg ugyancsak korlátlan számú) értelemben, hiszen annak ellenére, hogy a vonás közösnek

mondható az abszolút pedagógusok körében, még ennek a tulajdonságnak sem kell mindenkinél a másikéhoz hasonlónak lennie.

Rekonstrukciónkban a közvetítési lánc tökéletesen objektív hasonlat, minden esetben megfeleltethető a valós oktatási folyamat elemeinek. Rendkívül fontos kiemelni és kifejtett módon is megfogalmazni, hogy ez az „elemtan” (egyelőre ugyancsak metaforikusan használva a korai újkori filozófia és tudomány e rendkívül értelmes és használható fogalmát) két dimenzióval rendelkezik, amelyek konkrét szövegösszefüggésekben érthető módon össze is keveredhetnek egymással.

Az egyik dimenzió e közvetítési láncban érzékelhető felbontóképesség, ez „mélységi” dimenzió, a didaktikai, gondolkodási stb. folyamat olyan általában nem realizált mélységi felbontása, amelyik szinte már e szint felderítésével megoldásokat is jelenthet gondolkodási, tanulási vagy magatartásbeli jelenségekre, mint ahogy az is egyszerre triviális és egyben pragmatikusan is nagy jelentőségű felismerés, hogy ha a tanuló úgy érzi, hogy igazán megértik személyiségét (aktuális megnyilvánulásaiban éppúgy, mint azok összegeződésében), radikálisan képes megváltozni nemcsak a „viszonya” az együttműködéshez, de egész személyisége is. Az eddigi munkamegbeszélések alapján ez a viszony igen gyakran realizálódott az abszolút pedagógia folyamataiban. Kizárólag a teljesség kedvéért tesszük hozzá, hogy nem tartjuk lehetségesnek, hogy ebben a helyzetben az abszolút pedagógus „visszaélne” ezzel a mély felbontású személyiségképpel.

A hosszú közvetítési lánc és az átlagon felüli felbontóképesség második dimenziója az eredeti hosszúság, a pedagógiai elemi mozzanatainak minden módon a igen hosszú, a látszat szerint a „lehető leghosszabb” közvetítési sorba való beillesztése. Ennek a láncnak a lehetséges elemeire, láncszemeire az előbb már utaltunk (így a tantárgyközpontú szakmai elem egy láncba illeszkezhettek a nem tantárgyközpontú szakmai elemmel, a tudományos a művészivel, a művészi a szociálissal, a tartalmi a formálissal, a formális a tartalmival, a hivatásrendi magatartás a személyes viszonytal). Más jellegű közvetítési láncokat hoz létre a tisztán polihisztóri mozzanat. Újabb fogalmi tisztázást is előír nekünk ez a helyzet, hiszen a tiszta fogalmúan „polihisztóri” tanítás, a „polihisztor tanár” ugyancsak mozoghat kivételesen hosszú közvetítési láncban, anélkül, hogy ettől önmagában már abszolút pedagógusnak kellene lennie (bár ennek valószínűsége kétségtelenül nem csekély).

Mind a kiemelkedő mélységi „felbontóképesség”-nek, mind az ugyancsak kivételes hosszúságú „közvetítési lánc”-nak igen különfélék lehetnek az okai, illetve az összetevői. Láttuk, hogy még abból a szempontból is azok, hogy nem is kell minden szempontból tudatosnak lenniük.

Megkíséreljük azt a felvetést is, hogy talán éppen e kivételes felbontóképesség gyakorlatának és kiépíthetőségének lehetősége az a hivatásbeli kihívás, ami a pedagógia felé vonzza azt az alkotót, akiről az volt kiinduló előfeltételünk, hogy egy másik alkotó hivatásban is hozott volna létre értékeket. Akárhogy is, e folyamat ilyen apró részletekre való felbontásának képessége, amelyek a tematika részleteitől a tanuló személyiségének részleteiig, a szervezés részleteitől a pszichológia részleteiig, a nevelés etikai részleteitől a kognitív részleteiig, a társadalmi fontosság részleteitől a szellem tiszta területeinek részleteiig terjed, mindenképpen olyan egyedi kihívás, különleges feladat, amit csak ebben a tevékenységi körben lehet művelni.

A kivételesen hosszú közvetítési lánc, a kivételesen alapos „felbontás” csak „alul”-ról épülhet, és magába kell foglalnia a leghétköznapibb fejlődéstörténeti mozzanatoktól az ember történelmi hivatásáig mindent (azt pontosan, amit a gyerek kiemelkedő fontosságáról mondtunk). Ez az „alulról” épülés világos alternatívája a „felülről” való épülésnek és ezen a ponton már az is látható, hogy az alkotó szerep (azaz az abszolút pedagógusban rejlő önálló alkotó lény, azaz a nem-pedagógus lény) csak „felülről” lehetséges, akár a pedagógia médiumában, akár azon kívül (nyilván ebben az esetben a pedagógia létjogosultsága is megkérdőjelezhető). Mármost ha valaki első szándékból (közvetlenül vagy a metafora szerint „felülről”) akar gyakorolni egy értelmiségi hivatást, annak nem kell abszolút pedagógusnak, sőt egyáltalán nem kell még csak pedagógusnak sem lennie.

Ez a nyílt kettősség valószínűsíti, hogy e rendkívüli közvetítési lánc és a vele kapcsolatos következmények vagy a legnagyobb, vagy az egyik legnagyobb kihívás, ami elől a készülő abszolút pedagógus nem tud kitérni.

Az abszolút pedagógusnak az oktatás médiumában realizálódó tevékenysége intellektuális és innovatív tartalmakat is hordoz. Itt is világos, hogy ez az intellektuális tartalom (akár egy erre vonatkozó önálló filozófia vagy rendszer) nem különíthető ettől a gyakorlattól. S ha csak a kivételes felbontóképességre vagy az ugyancsak kivételesen hosszú közvetítési láncra gondolunk, nyomban világos, hogy ezek számolatlanul vették fel magukba a legkülönfélébb intellektuális impulzusokat és alakították (nyilván részleteikben immár felismerhetetlenül) az abszolút pedagógia médiumát. Ezért az intellektuális tartalmat nem az elemi szinten, hanem az egész tevékenység összegeződéseként, a már használt kifejezéssel, „eredője”-ként kíséreljük meg meghatározni. Ez az, amit fontosnak tartunk. Azt a szellemi teret tartjuk meghatározónak, ami az abszolút pedagógia médiumának gyakorlása közben átélhetővé válik, ismét hasonlóan ahhoz az ugyancsak

intellektuális térhez, ami egy Shakespeare-tragédia átélése közben kialakul, az intellektuális tartalmak kicserélődnek, a fogékonyság nő, tere nyílik a játéknak, a humornak, a hangulat egységes változásának, az intellektuális áram (ebben az alkalmazásban erősen Bergsonra emlékeztetően) szellemi minőségéről van szó, amit így, intellektuális (kulturális, civilizációs) szinten élnek át. Újabb korunk egy divatos kifejezését használva, az itt középpontban álló intellektuális tartalom az abszolút pedagógia médiumában generálódik, és e médium intellektuális szinergetikája, szinergetikus intellektuális tartalom. Ennek az intellektuális flairnek a hiánya akkor is megnehezítheti valaki abszolút pedagógusnak való elismerését, ha egyébként a két alapkritériumnak megfelel.

A kivételesen hosszú közvetítési lánc és a kivételesen mély felbontóképesség egyenként, de együttesen is belesnek a kreativitás fogalomkörébe. Az abszolút pedagógus tevékenysége sajátos teremtési folyamat (természetesen más alapokon álló pedagógiai folyamat is lehet teremtés). De az említett meghatározó specifikumok annyira átalakítják a kreativitás szokványos fogalomhasználatát, s abban a pedagógiai kreativitását is, hogy szinte nem használnánk az összemérhetetlenségek miatt itt ezt a fogalmat. Ezen a ponton igazolva látjuk az „abszolút” jelző használatát, mert abban a kreativitásnak mind megsokszorozódása, mind kialakuló szinergetikus létezésének ténye megfogalmazást nyerhetett.

Az abszolút pedagógia többszörös mutáció is. Mutáció a tanári szerep reális, realizálódó médiumában, mutáció az oktatási folyamatban és szerencsés módon mutáció a tanulók oldaláról. Több eddigi meghatározás utalt már ebbe az irányba. Az új minőség a gyakorlatban realizálódik, a részvevő mozzanatok maguk fölé emelkedhetnek, az alkotás, a kreativitás a tanuló közvetlen élménye lehet. Említettük, hogy rendszeres eleme volt a munkamegbeszéléseknek, hogy hány volt tanuló pályaválasztását befolyásolta az abszolút pedagógia élménye, de viszonylag sokan tettek tanúságot saját nyelvükön erről az ugrásról, ennek az ugrásnak az élményéről is, amit e többszörös mutáció váltott ki. Színházi hasonlatainkat folytatva (s azt itt sem tekintve többnek analógiánál) ez a mutáció a katarzisznak megfelelő mozzanat. Hozzá kell tennünk, hogy ebben az összefoglalásban nem elsősorban a nyilván többször is megvalósuló, mozzanatosan katartikus elemekre gondolunk, hanem az abszolút pedagógia médiumában permanensen benne rejlő, bármikor realizálódó és korántsem állandó katartikus dimenziót. A „megnőtt élet”, az „élet megnövekedése”, új magasságokba való emelkedése ez a permanensen a megvalósulás küszöbén álló ugrás.

Az abszolút pedagógust mindenképpen jellemzi, a köznyelven kifejezve, egy „idealista” vonás. Ahogy fokozatosan kirajzolódtak előttünk a valóságosan létező abszolút pedagógus legfontosabb vonásai, ezt az „idealizmus”-t, ezt az erkölcsi komponenst ugyancsak komplexnek kell látnunk. Ezt az idealizmust összefoglalóan és ugyancsak az előzőek alapján sajátos alázatnak kell látnunk, ami nélkül az abszolút pedagógushoz vezető egzisztenciális döntés, a gyerek kivételes szerepének elismerése, a felelősség és a tudás egészének szeretete elképzelhetetlen lenne.