

A hermeneutikai szemlélet alkalmazhatósága a nevelésben

Kerekes Erzsébet: Képz(őd)ésben. Gyermek- és nevelésfilozófiai tanulmányok. Egyetemi Műhely Kiadó, Bolyai Társaság – Kvár 2016. 290 old.

Kerekes Erzsébet *Képz(őd)ésben* című könyvének minden írásából a gondolkodás következő ideálja köszön vissza: „a filozofáló gondolkodás lényege szerint nem teleologikus szerkezetű: nem a feltételezett megoldás vezérli. Ered valahonnan, nem pedig tart valahová” (22.) A teleológia hiánya egyáltalán nem a megfosztottságra, a jövőtlenség miatt beálló nihilista relativizmusra vonatkozik, hanem arra, hogy a szerző a filozófiai vizsgálgóást a kérdés-válasz struktúrában, dialógusként, a benne részt vevő emberek közös létét érintő beszélgetésként fogja fel, ahol mindenki egyenlő félként vesz részt. A dialógus lényegét Kerekes Erzsébet szerint nem akkor értjük meg jól, ha céljait nézzük, mert így a fogalomnak az az értelme kerekedik fölül, miszerint a beszélgetésnek egy megtalált megoldás után le kell zárulnia. Sokkal inkább akkor értjük helyesen, ha az okot vesszük figyelembe, ami életre hívta, és ez nem más, mint az állandóan aktuális igénye annak, hogy az ember értelmezze és megértse a világot és benne önmagát. Ez az emberi állapot, amelyet Heidegger jelenvalóként nevezett, és amelyet az jellemez, hogy noha már tartalmaz egyféle átlagos és homályos létmegértést, mindig a további értelmezésre szorul, s ezáltal hermeneutikai szituációt hív elő, amelyben a saját megértési horizontunkkal és a mássággal egyaránt találkozunk.

Alapvetően hermeneutikai álláspont határozza meg tehát a könyvet, amelyről a szerző is úgy vall, hogy a korábbi, *Szavak közt az idő* című, hermeneutikai írásokat összegyűjtő tanulmánykötetének szerves folytatása. Ha az előző kötet a hermeneutikai szituáció elméleti és gyakorlati aspektusával foglalkozott, a *Képz(őd)ésben* ennek sajátos esetét, a képzés, tanulás, nevelés kérdéseit járja

körül. A szerző szerint ugyanis a nevelésre/nevelődésre mint sajátos élethelyzetre is áll az, ami a hermeneutikai szituációban az egyén értelmezői gesztusai révén megtörténik: az átalakulás, a horizontok összeolvadása, a „létygarapodás”. (218.) Ezek olyan folyamatok, melyek során létrejön „egy dialógusban formálódó értelmező, megértő közösség”. (7.) A kötet címe is, amely H.-G. Gadamer „képzés” (Bildung) fogalmát idézi, ebbe a gondolatsorba illeszkedik. A képzés az általánoshoz való felemelkedni tudást, az általános iránti „érzéklet” jelenti, melynek működése során képesek leszünk „önmagunkat és saját céljainkat distanciával szemlélni”, „úgy nézni, ahogy a többiek nézik”. (Lásd H.-G. Gadamer: *Igazság és módszer*.) A *sensus communis* különböző értelmezési lehetőségei – a közös érzék, a közös tapasztalat, a közösségi érzés és élmény – mind jelen vannak és egyformán fontosak ebben a meghatározásban. De nem véletlen, hogy Kerekes Erzsébet a szövegek elméleti hátterébe Martin Buber dialógusfilozófiáját is bevonja. Buber szerint a nevelés valójában egy emberi találkozás folyamatoként fogható fel, melynek során nemcsak ismeretek átadása történik meg, hanem egy olyan képesség kifejlesztése is, amely segítségével az ember viszonyba lép környezetével, és viszonyozni képes annak hatásait. Az Én-Te párbeszédnek kell létrejönni, és nem az Én-Az viszonynak, mely pusztán megismerendő objektumként, alárendelt eszközként kezeli a világot és a másik embert.

Ezek a dialógusfilozófiák képezik tehát azt az elméleti horizontot, amelyen belül mozogva a szerző különböző képzési és önképzési gyakorlatokat mutat be és elemez. Az első tanulmánytömb, melynek címe *Gyermek – filozófia – vallás*, a Matthew

Lipman által megalkotott gyermekfilozófiának van szentelve, és az iskolás gyerekek filozofikus gondolkodásával, ennek oktatási lehetőségeivel foglalkozik. A második, *Nevelés – irodalom – vallás* című tömb a képzés és nevelés fogalmának értelemait és alkalmazhatóságát vizsgálja meg különböző tudásterületekről és más-más korszakokból származó szerzők műveiben: Újfalvy Krisztina tizenkilencedik századi erdélyi költőné levelezésében, Balázs Ferenc lelkipásztor munkásságában, Németh László klasszikusról alkotott felfogásában és végül Andrei Pleșu Jézus példázatairól írott könyvében.

Mivel a szerző maga is tanítóképzőt végzett, illetve jelenleg a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Filozófia Intézetének tanára, nem véletlen, hogy vizsgálódásai a filozófia tanítását veszik célba, különös tekintettel arra, hogy hogyan tanítható a filozófia gyermekeknek, hogyan lehet jelen a filozofikus gondolkodás akár már kisiskolás kortól a tanórákon. Így esett a választása a Matthew Lipman által kidolgozott gyermekfilozófiai programra (*Philosophy for/with children*), amely speciális tantervet javasol a filozófia iskolai oktatására. Az első tanulmányban, melynek címe *Gyermekfilozófia*, a szerző előbb tisztázza a kérdést, hogy lehetséges-e egyáltalán filozófiát oktatni gyermekeknek, képes-e a gyermeki értelem az absztrakt gondolatok, rendszerek befogadására. Erre a kérdésre az írás szerint csak akkor mondhatunk igent, ha a filozofálást nem célirányos, problémamegoldó tevékenységként, hanem problematizáló kérdésként fogjuk fel. Az ilyen típusú gondolkodás pedig, amint azt a szerző által idézett kortárs pszichológiai kutatások, valamint egyes filozófusok ilyen irányú kiszólásai, illetve nem utolsósorban a szerző saját tapasztalatai is igazolnak, már egészen kicsi kortól jelen van a gyermekeknél. Lipman, a New York-i Columbia University filozófia professzora, aki a hatvanas évek diákmozgalmai során szembesült azzal, hogy mennyire nehézkes a fiatalok nyelv- és fogalomhasználata és elemező gondolkodása, ezeknek a tapasztalatoknak a mentén dolgozott ki egy olvasókönyv-sorozatát. A sorozat minden

darabja más-más korosztályhoz szól, óvodás korú gyermekektől kezdve egészen a kamaszkorúakig, és olyan olvasmányokat tartalmaz, amelyek általános filozófiai kérdéseket, témacsoportokat rejtenek magukban, anélkül azonban, hogy ezeket az értekezések elvont módján fogalmaznák meg: „megosztani, elosztani valamit valakivel”, „segítséget kérni és nyújtani”, „hasonló és különböző”, „eredeti és másolat”, „miért beszélnek az emberek” stb. (25.) Az ilyen jellegű foglalkozások alatt a gyermekeknek alkalmuk lesz elsajátítani „a mindennapi fogalmak pontos terjedelmének meghatározását, a bizonyítási eljárások kellő megalapozását, a lehetséges kérdések és válaszok közös keresését, a mások által képviselt álláspontok jobb megértését és ily módon a másság tolerálását” (24.), s így közelíthetnek ahhoz, hogy megvalósítsák a program fő célját, a reflektáló, saját nyelvhasználat kialakítását.

A következő, *A gyermekfilozófiai képzés lehetőségei és akadályai* című írás az előbbi folytatásaként egy kutatási terv vázlata, amely azt vizsgálja, milyen hatásokat válthat ki hosszú távon a gyermekfilozófiai program iskolákba való bevezetése, és hogy végül alkalmas-e arra, hogy átformáljon korábbról meggyökeresedett mentalitásokat. A kutatás premisszái szerint a gyermekről alkotott képünk alapvetően két felfogás határozza meg. Az első azt állítja, a gyermekkor átmeneti szakasz a felnőtté válás folyamatában, a gyermek pedig csak mint kezdetleges felnőtt jön számitásba. A második a gyermekort mint autonóm periódust érti, amelyet sajátos, de a felnőttével egyenrangú gondolkodás jellemez. E két szemlélet különböző mértékben van benne régióknak a gyermekről alkotott képében, a szerző ezért részletes vizsgálatban térképezte fel e felfogások társadalmi és történelmi irányvonalak mentén kirajzolódó mintázatait. Bár az arra vonatkozó megállapítások, hogy a jelenlegi tanítási gyakorlatot alapvetően a tanár autoritása, a frontális oktatás, és általában a „neokommunista” tantervek határozzák meg, néhol túlzónak hatnak, ettől eltekintve az írás meggyőzően érvel amellett, hogy a nondirektív és interaktív módszereket alkalmazó gyermekfilozófia bevezetése a jelenlegi

képzésbe csak nyereség lehet, különösen abban a neveléspolitikai kontextusban, amelyben a filozófia mint tantárgy már 2000 óta alig és bizonyos szakirányokon egyáltalán nem kap helyet oktatásban.

A gyermekfilozófia konkrét tanórai bevezetésére az első példát a *Végesség a gyermekfilozófiában*. A *gyermek és a halál* című írásban kapjuk. Polcz Elaine tanatológiai írásai alapján a szerző arra emlékeztet, hogy társadalmunkban a halál témája, szemben az előző korszakok és más kultúrák gyakorlataival, nagymértékben tabunak számít, és ez a legkülönbözőbb érzelmi zavarokhoz vezet. A szerző szerint ebben a helyzetben jó szolgálatot tehet Lipman *Liza: Beszélgetések az erkölcsről* című, kamaszkorú gyerekeknek írt olvasókönyve, amely hétköznapi helyzeteket, iskolai és családi beszélgetéseket, gyermekek egymással folytatott vitáit bemutató olvasmányaiban éppen a halál, a veszteség, a vigasztalás, a rítus témáit veti fel. A tanulmány a *Pabló temetése* című történet kapcsán, melyben meghal Liza Pabló nevű tengerimalaca, mutatja be azokat a gondolatköröket („titok”, „halál”, „honnan lehet tudni, hogy mi igazán értékes”, „honnan tudjuk, hogy mások mit éreznek” stb.), amelyek segítségével a téma körüljárható.

A *Médiapedagógia és gyermekfilozófia* című írás szintén a rávezető beszélgetések formájában bevitt filozófiaoktatásra hoz példát, ezáltal a médiaoktatás felől közelítve meg a kérdést. A tanulmány első felében a szerző különböző médiaelméleteket ismertet, tárgyalva a média előnyeit és veszélyeit, illetve megfogalmazza annak a fontosságát, hogy az oktatás reflektáljon erre a jelenségre, és felkészítse a gyermekeket ebben a témában. Ezután a szerző vázlat formájában mutatja be, hogy hogyan lehet a Harry Potter-filmek kapcsán olyan beszélgetéseket folytatni, amelyek a bátorság, kétszínűség, barátság, szeretet, ambíció stb. témáit tárgyalják meg, arra hozva bizonyítékot, hogy az általános negatív megítélés ellenére igenis lehetséges a médiában, jelen esetben a média által közvetített tömegkultúrában olyan elemeket találni, amelyek építő módon járulhatnak hozzá az oktatáshoz.

A gyermekfilozófiai tömb utolsó szövege, a *Gyermekfilozófiai foglalkozások a kolozsvári*

könyvtárakban a szerző és a BBTE doktorandusainak egy projektjéről számol be. A Gyermekfilozófia Klub nevű kezdeményezés, amely 2015-ben sikeresen pályázott egy a polgármesteri hivatal és más szponzorok által kiírt pályázaton, azt tűzte ki célul, hogy a város nyilvános tereiben, pontosabban a városi könyvtár monostori fiókjában gyermekfilozófiai foglalkozásokat vezet, hogy ezzel is hozzájáruljon ahhoz, hogy a gyermekek rendhagyó módon, a tanórákon kívül vegyenek részt gyermekfilozófiai módszerekkel vezetett beszélgetéseken. A gyermekek körében végül is sikernek örvendő projekt a tananyag vonatkozásában ezúttal elkanyarodott a lipmani vonaltól, és egy másik gyermekfilozófiai tervezetet kidolgozó szerző, Thomas Wartenberg módszerét alkalmazták. Wartenberg könyve, a *Big Ideas for Little Kids. Teaching Philosophy through Children* a filozófia aldiszciplínái szerint csoportosítja oktatási anyagát, és ezek „szemléltetésére” – szemben Lipmannel – nem saját szövegeket, hanem a már ismert irodalmi hagyományból hozott műveket választ. Ily módon az etikai kérdéseket Arnold Lobel *Sárkányok és óriások* című műve által vezeti be, amely két békáról szól, akik a bátorság kérdéséről beszélgetnek. De ugyanígy az *Óz, a nagy varázsló* az elmefilozófia bemutatására válik alkalmassá, tudniillik Wartenberg szerint a Bádogember alakja pontosan az identitás kérdését veti fel: bár a történet folyamán minden testrésze kicsérelődik, és nincs szíve (hiszen belül üres), ő magát mindvégig ugyanannak a személynek gondolja.

A kötet második tanulmánytömbje jobbra neveléstörténeti és nevelésfilozófiai írásokat tartalmaz. A *Nőkép és nőnevelés a 18. század végén – 19. század elején*. Molnár Borbála és Újfalvy Krisztina levelezése című írás a címben jelzett korszak két női alakját és ezzel párhuzamosan két eltérő női szerepet tervez bemutatni. Noha Molnár Borbáláról végül csak keveset tudunk meg a tanulmányból, Újfalvy Krisztina költőnőről árnyalt portrét rajzol meg a szerző. Újfalvy Krisztina rendhagyó életútja egy olyan 19. századi nő története, aki a kor szokásaival ellentétben nem él a férjével, férfiak által viselt ruhákban jár, adminisztratív és

közösségi szerepeket vállal a falujában, illetve levezetésében a női egyenjogúság iránti igényeket fogalmaz meg. A szerző következtetése szerint Újfalvy egy lázadó nőtípust testesít meg, aki elsősorban a művelődés terén bontakozna ki, szemben a Molnár Borbála által közvetített ideállal, amely szintén fontosnak tartja a nők bevonását a kulturális tevékenységbe, de nem kérdőjelezi meg a nőnek a korabeli társadalomban elfoglalt helyét.

Szintén értelmiségi portré a két világháború közötti erdélyi magyar társadalom egyik meghatározó egyéniségéről szóló írás, melynek címe *Balázs Ferenc, a népnevelő*. A hangvételeben inkább ünnepi alkalommal előadott, laudációra emlékeztető szövegben a szerző részletesen mutatja be Balázs Ferenc unitárius lelkész életútját és munkásságát, és igyekszik kiemelni az életmű azon vonásait is, amelyek a neveléssel lehetnek kapcsolatosak. Lelkész lévén, Balázs Ferenc munkásságáról elhangzik, hogy a küldetéstudat és a közösségért való szolgálat határozza meg, ebbe illeszkedik irodalmi, szociográfusi, lelkészi és közösségszervezői tevékenysége. A *Rög alatt* című szociográfiája alapszemléletét a szerző Tavasz Sándor faluképével rokonítja, mely szerint a falusi lét autentikus, kevésbé elidegenedett létet jelent a városival szemben, s így csak itt alakulhatnak ki szerves közösségek. Ennek ellenére a szerző hangsúlyozza, hogy Balázs Ferenc nem ősi állapotában akarta konzerválni a falut, számára legalább ennyire fontos volt a vidéki élet modernizálása, azzal a feltétellel, hogy az megőrizze a rá jellemző hiteles lelkiséget. Balázs Ferenc ebben a szellemben folytatja lelkészként közösségszervező és népnevelői gyakorlatát, s a tanulmányból végül e munkásság konkrét részleteit (vetítógépes ismeretterjesztő előadások falvakban, óvoda, iskolaszövetkezet, népiskola, önképzőkör alapítása) ismerhetjük meg.

Érdekes párhuzamra hívja fel a figyelmet a következő szöveg, melynek címe *A klasszikus példája Németh László és Hans-Georg Gadamer felfogásában*. A tanulmány Németh László *Lányaim* című írásából azokat a gondolatokat emeli ki, amelyekben az író a gyerekei olvasási szokásait elemezve

kijelenti, a gyermek arra született, hogy klasszikusokat olvasson, s hogy a gyermeki tudatnak különleges érzéke van az ilyen jellegű „nemes” művek iránt. Németh több példát is felhoz arra, hogy hogyan jelentették gyerekei számára az irodalmi alapélményt Petőfi, Arany, Shakespeare művei: az, hogy a gyerekek e műveket újra és újra elolvasták és fejből idézték, szerinte azt jelezte, hogy bevonódtak a mű világába, és ez szemmel láthatóan örömet okozott nekik. A tanulmány arra emlékeztet, hogy az ötlet jól összecseng Gadamer klasszikusról alkotott felfogásával, miszerint vannak „eminens” alkotások, amelyek önmagukat jelentik és értelmezik, és amelyek esetében, származzanak bármely történelmi korból, nem kell legyőznünk az időbeli távolságot, mert értelmük azonnal feloldódik bennünk: erőteljesen hatnak ránk, úgy, mintha mondandójukat egyenesen hozzánk intéznék.

A kötet záró szövege, a *Vallásoktatás és filozófia. Jézus példázatai* úgy illeszkedik a könyv kontextusába, hogy a bibliai példázat tanító értékét tárgyalja Andrei Pleșu *Parabolele lui Isus. Adevărul ca poveste* című könyvének részletes ismertetése révén. Pleșu szerint a példázatoknak az a sajátossága, hogy nem érvelést, szisztematikusan kifejtett igazságot nyújtanak, hanem egyszerűen egy történetet mesélnek el, arra enged következtetni, hogy bennük az igazság a hallgató számára inkább a mesélés révén nyert benyomások és érzések szintjén idéződik meg, s így életszerűbb lesz, mint az elvont megfogalmazások. Mivel tehát nem kész válaszokat szállítanak, hanem csak jelzik a lehetséges kérdésirányokat, a példázatok a szerző szerint a hermeneutikai szituáció, azaz a folyamatos kérdésés és az értelemre való nyitottság, a bevonódás állandó lehetőségének az élményét adják.

Általánosságban elmondhatjuk, hogy bár az egyes tanulmányok különböző szerzőkkel és jelenségekkel foglalkoznak, más és más alkalmakra íródtak, különböző helyeken jelentek meg, és viszonylag hosszú időszak munkáit gyűjtik össze, tematikailag koherensen igazodnak a kötet címében megnevezett fő témához, a képzéshez, változatos képet nyújtva a nevelésfilozófia kortárs

diskurzusairól. Ismerve az eltárgyasító és teljesítményorientált oktatás visszasságait, csak üdvözölni lehet Kerekes Erzsébet azon kezdeményezését, amely a nevelés és hermeneutikai szituáció rokonításának elméleti talaján állva olyan képzési

gyakorlatokat ír le, illetve – a gyermekfilozófia esetében – javasol bevezetésre, amelyek a másik emberre mint egyelő félre, mint szuverén személyiségre tekintenek.

Molnár Péter

Filozofikus válaszok életgyakorlati kérdésekre

*Veress Károly: Lehet-e másként élni? Életgyakorlati kérdések.
Korunk – Komp-Press Kiadó, Kvár 2016. 235 old.*

Veress Károly újabb kötettel gazdagítja a Korunk kiadója által korábbi években indított Ariadne sorozatot, 1996-ban jelent meg a szerzőtől ebben a sorozatban a *Paradox (tudat)állapotok* című, ún. „alkalmi írásokat” tartalmazó gyűjtemény, majd 2000-ben *Kisebbségi léteproblémák* címmel közzétett filozófiai esszék, most pedig, másfél évtized múltán, a *Lehet-e másként élni?* című tanulmánykötet. Az első könyv írásaiban a szerző olyan társadalmi problémákkal foglalkozott, melyek nagy intenzitással merültek fel a kilencvenes évek elején kibontakozó kelet-európai útkeresésben, így a diktatúra lebontása és a demokrácia kiépülése, a civil társadalom, a kisebbségi kultúra, az értelmiségi lét és a hatalom összefüggése, valamint a közéleti diskurzusok elemzésére és értelmezésére tett kísérletet, a másodikban pedig mindezeknek az elmélyítettebb filozófiai vetületeit, ontológiai és nyelvelméleti vonatkozásait világította meg.

Az újabb kötetben 9 tanulmány található, melyek eredetileg különböző hazai és nemzetközi konferenciák alkalmából készültek. Amint a bevezetőben is megfogalmazódik, az itt olvasható írások olyan kérdések köré szerveződnek, mint: „Milyen viszonyban áll az „élet” és a „saját” egymással, amikor a *saját* életünkről van szó? Milyen szerepe van az intézményeknek az életünkben, s meghaladhatók-e a merev intézményi-hatalmi struktúrák az intézményköziség irányában?

Milyen szemléletváltási esélyeket hordoz a játék tapasztalata? Milyen váratlan fordulatokat és meglepetéseket tartogatnak számunkra az idegenekkel való találkozások? Miként tekinthetünk az európai létformánk lehetőségfeltételeire? Melyek manapság az elismerés, a felelősség, a szabad, autentikus emberi létezés valós feltételei? Hogyan válthat át az életproblémáinkra összpontosító gondolkodás a gondozás és gondoskodás gyakorlati feladatainak a felvállalására? Milyen lehetőségek nyílnak manapság az életgyakorlatunk megváltoztatására? Kiválthatnak-e a jelenlegi válságtapasztalatok valamiféle új életviteli beállítódást? Milyen válaszlehetőségek irányába mutatnak e kérdésekkel kapcsolatban az ontológiai, etikai, fenomenológiai, hermeneutikai vizsgálódások?” (7.)

A kérdésekben megjelenő kulcsfogalmakra figyelve – saját élet, intézmény, válság, játék, idegen, felelősség, európaiság – látható, hogy ezek nemcsak a médiában sűrűn előforduló kifejezések, hanem mindnyájunk konkrét életgyakorlatában felmerülő bonyolult jelenségek, melyekkel kapcsolatban gyakran támad az a benyomásunk, hogy nem értjük, hogy éppen mi történik vagy miért történik. A meg nem értés kudarcát kíméletlen őszinteséggel vázolja Veress: a nehezen érthető jelenségekkel kapcsolatban csődöt mondanak az előzetes tapasztalataink, összezavarodik a tájékozódási képességünk és az értékrendünk, felfüggesztődnek az el-sajátított ítéleteink, előítéleteink, és elégteleneknek