

Személyesség, találkozás és dialógus a tanár-diák kapcsolatban

Írásomhoz nem véletlenül választottam az esszé műfaját, mivel úgy gondolom, hogy az általam kifejtendő témának és a tanári munkáról alkotott jelenlegi elképzelésemnek ez a nyelvi forma kínálja a legmegfelelőbb keretet. Az esszé műfaja szempontjából nagy jelentőséggel bír, hogy szemantikailag a „kísérlet” fogalmához kapcsolódik, és ily módon valamely prefixált, lezártásgot implikáló értelem- és jelentésalkotás helyett a nyitottságot, a gondolkodás szabad, jövő idejű mozgását tételezi.

Mindez szoros összefüggésben áll vizsgált témakörömmel: a tanár-diák kapcsolattal és a tanári szereppel, illetve az ezekről kialakított felfogással. Az absztrakció általánosságából három fogalom segítségével kívánom megközelíthetővé tenni e kérdést: ezek a személyesség, a találkozás és a dialógus. Az esszé különösképpen alkalmasnak látszik arra, hogy e három terminust ne csak egyszerűen témájává tegye, hanem az általuk megidézett nyelvi-szellemi atmoszférát meg is jelenítse egyszerismind. Ily módon írásomban a személyesség, a találkozás és a dialogikusság mint szövegszervező elvek érvényesülnek, és mintegy önmaguk megnyilvánításán keresztül juttatnak el témám saját személyes megértésének és megélésének lehetőségéig.

Bevezetés – Egy világ körüli út

Ezen a ponton már a személyesség kérdésénél járok, és szeretném idézni Tábor Ádám (2006, 11. o.) költő, irodalmár idevágó szavait arról, hogy mi az ő célja, mikor esszét ír: „Minél tökéletesebb formában kifejezni, ezzel teljesebben megérteni, és – a kifejezés és megértés közös gyümölcseként – felszabadítani magam: egyetemesen dekódolható rejtjelrácsba fogni egy mindenek előtt engem érintő személyes problémát: saját magamból kiindulva minél komplikáltabb, lehetőleg az egész valóságot megkerülő módon érni vissza magamhoz.”

Tehát e dolgozatban saját világ körüli utamat készülöm bejárni, ami azonban, reményeim szerint, használható belátásokkal szolgálhat mások számára is. Írásom mélyen személyes indíttatású lévén elsősorban saját tapasztalataim, gondolataim, kérdéseim köré szerveződik, és ezzel összefüggésben nem elsősorban a szaktudományos közbeszéd objektivitásra való törekvése jellemzi, sem problémafelvetésében, sem nyelvezetében. A dialogikusságot annyiban érzem e szöveg jellemzőjének, amennyiben a válaszok helyett a kérdésekre koncentrálok, amely révén nem az értelmezési mező lezárása, hanem a Másiknak, a Másik gondolatnak való fel- és megnyílás törekvése kap nagyobb hangsúlyt; ami által létrejöhet a Másikkal (a befogadóval) való találkozás is.

Mindezek után nézzük e világ körüli út stációit (noha remélhetőleg nem kálváriáról kell majd beszélnem az út végéhez érve). Iránytűként számomra a már említett tanár-diák kapcsolat és a tanári szerep kerete szolgál; a felmerülő kérdések, esetleges kanyarok mind ennek háttéréből rajzolódnak ki, ágaznak el. Központi fogalmaimat is e keretbe helyezve kísérlem meg értelmezni, amely során filozófiai aspektusuk, ha teret is nyer, csakis a konkrét (mindenekelőtt pedagógiai-pszichológiai jellegű) kérdés szempontjából játszik szerepet. Mindehhez az értelmezéshez Hans-Georg Gadamer hermeneutikája és Martin Buber dialógusfilozófiája nyújt kapaszkodókat, hogy egyszerismind beékelődje-

nek a megközelítem alapkövéül szolgáló humanisztikus pszichológia és pedagógia szemléletébe. Ez utóbbi, rendkívül szerteágazó, terminológiai zavarokkal teletűzdelt területről Carl Rogers, Thomas Gordon és a valamilyen módon talán mindkettjük elődjének tekinthető A. S. Neill munkásságát helyezem előtérbe.

Személyek egymás között, avagy „minden valódi élet: találkozás”

Hamis szembeállítások (1)

A „személyes” problémája saját személyes problémám is, és talán nem túlzás, hogy minden ember – eltérő reflektáltsági fokon kezelt – problémája is egyszersmind. A fogalmak, különösképpen a nyugati filozófia fogalmai, úgy tűnik, már-már szükségszerűen valamely ellentétpár egyik elemeként nyernek értelmet, és ez a kölcsönös feltételezettség teremti meg a róluk való beszéd feszültségét.

A „személyes” esetében ez a pár-fogalom a „személytelen”, de éppúgy alkalmazhatók a „szubjektív-objektív” vagy az „egyedi-általános” ellentétpárok is. Mivel a filozófia története több ezer évének jelentős részében e témát csűrte-csavarta, nem kívánok belelemlyedni ennek részletes tárgyalásába, mindössze a belőle lecsapódó, engem érintő rész emelem itt ki.

Nem szükségeltetik különösebben pallérozott elmeél ahhoz, hogy belássuk: mindaddig, amíg a fenti ellentétek „személytelen” oldalát az egészségességgel kapcsoljuk össze, a „személyes” oldal csak mint résszerű lesz képes értelmeződni, ami egyben az előbbihez tartozó pozitivitással a hiány negativitásaként kerül szembe. A személytelen, általános, objektív tehát magától értetődően eleve több és teljesebb, mint a személyes, egyedi és szubjektív. Eme axiomatikus erejüként létező (létezett) szemlélet rendkívül bonyolult és sok áttételen keresztül érvényesülő gondolkodástörténeti folyamatok során alakult ki, hogy a 20. századba érve egyre több és egyre (a szó mindkét értelmében vett) rendszere-sebb kihívás érje. A totalitás-igény vadhajtásaiba belerokkant napnyugati civilizáció növekvő dühvel volt kénytelen regisztrálni a végkövetkeztetést: „A valóság immár nem tartalmaz egyebet, mint olyan jelenségeket, amelyeket az objektív tudat a tudomány, vagyis a technológiai manipuláció tárgyává tud tenni.” (Roszak, 1981)

A 21. század posztmodern korában természetesen ez is lapos közhelyként jelenhet csak meg a közbeszédben, mivel oly sok helyről, oly sok formában lehet hallani ugyanerről a problémáról – oly kevés gyakorlati eredményt maga után vonva. Mindazonáltal szerintem elkerülhetetlen a lehető legőszintébb ön-átvilágítással föltenni a fenti idézet szerzőjének, Theodor Roszahnak fő kérdését, ami – Lányi András (é. n.) szavaival – a következőképpen hangzik: „Végül is mi indokolja, [...] hogy tudásnak csakis a ’nem rólunk szóló’ tudást ismerjük el, azt, ami az univerzumot a megismerő ember szükségképpen elkötelezett, egyszeri és esendő személyiségétől elvonatkoztatva igyekszik leírni?”

Mintha legalábbis szégyenkezünk kéne, hogy magunkról beszélünk, hogy vannak érzéseink, vannak gondolataink, van egyfajta belsőleg megélt történés, amiről kifele számot próbálunk adni. Az az előfeltevés húzódik a háttérben, hogy ezek közül semmi nem lehet releváns mások számára, ily módon semmiféle tudás nem származhat belőlük. Itt természetesen a „tudás” fogalmának prekoncepciált értelmezése a kulcs: innen nézve tudásnak számít az, ami kézzel fogható, rendszerezhető, bedobozolható, és legfőképpen absztrahálható. Véleményem szerint mindez a világ élhetőségét, belakását elősegítő kategóriák és nevek beteges túlbujánzásáról tanúskodik, a logosz többértelműségéről való megfélekedéssről, és ily módon e magatartás maga válik létfeledetségé, saját démonává: végletesen és végzetesen partikuláris és jelentéktelen jelenséggé. (2) A pszichológiai trükk ugyanis abban rejlik, hogy elhittük, mert el akartuk hinni, és volt, aki elhittette velünk (3), hogy túl azon, hogy a magunkról szóló tudás eredendően alacsonyabb rendű

és jelentéktelen, az erről való beszéd nagyképűség, aránytévesztés, egyszóval intellektuális bűn. Valójában ez a trükk nem másról, mint az önmegismeréstől való mélységes félelemtől és bezártsághoz való ragaszkodásról árulkodik, és ily módon illeszkedik a nyugati filozófia történetébe. Mindaddig, amíg magunkat „bőrbe zárt egökként” (4) látjuk és éljük meg, mindenfajta e bőr határán túlnyúló cselekedet lehetősége önidentitásunk elvesztésével fenyeget. Az Én-t a Te-től vastag falakkal elválasztott légmentes övezet elhagyásával egy rémisztően idegen terra incognitára érkezünk, ahol a Te arca előtt leplezetlenségünkben vagyunk kénytelenek megmutatkozni. A Te arca elé csak mint arc léphetünk, tehát le kell vetnünk minden maszkot és le kell bontanunk minden olyan mégoly impozáns gondolati építményt, amelynek labirintusában elrejtőzhetünk önmagunk és a másik elől. Fekete J. József (é. n.) éppen ebben látja magának az esszéírásnak a jelentőségét: „Mindenképpen morális indíttatású cselekedet, amely az esszéíró álarctalanságot vállaló kiállításával másokat is igyekszik felmenteni az életünk megváltoztathatatlan alapminőségein nyugvó kényszerű álarcviselés törvénye alól.”

A Másik mint személy

A fent említett terra incognita valójában az az interperszonális tér, ahol Én és Te találkozására egyedül megtörténhet. Márpedig ha Martin Buberre (1991, 15. o.) hallgatunk, akkor „minden valódi élet: találkozás”. E találkozás ugyanakkor sokkal többet rejt magában, mint két bőrbe zárt egő egy félénk pillanatig tartó kimerészkedését ön-kreálta bőrtönéből; a Te előtti felnyílás a viszonyba való belépést, tehát aktivitást is jelent. Ez azonban nem önfeláldozás, hanem éppen a Másikban való önmegértés aktusa, amelyben a megszólítás és megszólíttatás, kérdés és válasz redukálhatatlan egymásrautaltsága az aletheiában, tehát fedetlenségben (5), hozza létre az igazság terét. Én nem eltűnök, nem feloldódom a Te-ben, hanem „Én a Te által valósulok meg”. Mindehhez azonban fel kell adnom az objektívizált, tárgyiasított távolságtartó létezését és az abból fakadó magatartást, amit Buber Én-Az viszonyának nevez, és ehelyett személyként kell viszonyba lépnem a Te-vel, hogy az Én-Te viszony létrejöhesse. A találkozásnak tehát elengedhetetlen feltetele a személyesség.

A találkozás fogalma központi jelentőségű Carl Rogers életművében is, különösen, ha a fent idézett mondat angol fordítását nézzük („All real life is encounter”). Rogers (1970) nevéhez fűződnek ugyanis az „encounter-csoportok”, ahol a személy önelvűségét a Másikkal való találkozás interperszonális csoportélménye váltja fel. A Rogers és Buber gondolatvilága közti párhuzamokat hangsúlyozza Maurice S. Friedman (1955, 21. fejezet) is, aki egyben kettejük 1957-es michigani dialógusának moderátora is volt. A beszélgetés során ugyan az eltérő álláspontok is felszínre kerültek, de ezek elsősorban a terapeuta-kliens viszonyának kölcsönösségét és az Én-Te viszonyhoz való hasonlóságát érintették, a találkozás és személyesség központi jelentősége nem kérdőjeleződött meg. Rogersnél már a vele és módszerével kapcsolatban használt „személyközpontú” elnevezés is magától értetődővé teszi, hogy a másik ember Rogers számára mindenekelőtt mint személy jelenik meg. Ezt élete végén így fogalmazza meg: „Kész vagyok arra, hogy a személyt mindenek felett értékeljem.” (idézi: Ryback, 1989) Azonban éppen az encounter-csoportok és a találkozás gondolatának szintén kiemelt fontossága mutatja, hogy a Rogersi világban a személy a csoportnak nem ellentéte, sokkal inkább kiegészítője. A személyközpontú szemléletben a személy egyszersmind felelős személyként jelenik meg, aki a saját életét érintő döntésekben egyedül kompetens, még ha ez a kompetencia aktuálisan esetleg nem is tud érvényre jutni. E szemlélet és az egész humanisztikus pszichológiai és pedagógiai mozgalom hátterében egy olyan emberkép áll, ami az ember eredendő készítésének tartja a fejlődésre való törekvést, azaz az önmegvalósítás igényét, és a betegségek, pszichés zavarok e folyamatot ideiglenesen megakasztó gátló

tényezőkként értelmeződnek. A segítő (terapeuta, tanár stb.) feladata nem az, hogy az objektíven létező és őáltala ismert „helyes útra” terelje a kliensét, hanem az, hogy a kliensben (diákban) már eleve benne rejlő fejlődési potenciált segítsen aktiválni. Ez egyben rávilágít a személyközpontú felfogás mély optimizmusára is, mely szerint „az emberek irányultsága alapvetően pozitív” (Rogers, 2004, 56. o.)

Önmagam mint személy

Ahhoz ugyanakkor, hogy ez a pozitivitás felszínre kerüljön, a másik oldal, a segítő szerepe rendkívül lényeges. Neki mint segítőnek szintén személyként kell látnia önmagát, és személyként kell viszonyba lépnie az éppen aktuális Te-vel, hogy valóságos találkozás történhessen, ezzel elősegítve a közös fejlődést. A fejlődés ugyanis közös, mivel a viszony nem tárgyiasító: nem szakember és páciense vagy diákja között, hanem két egymás iránt nyitott személy között zajlik. „A személyközpontú szemléletben végzett munka abból ered, hogy az embert megérintette a találkozás, és arra törekszik, hogy teret biztosítson a találkozásra. Így, mint olyan tevékenység, amely önmagát a Másikból érti meg (így hát teljesen kliens-központú), az emberi létnek találkozásként való szemléletéből ered, mivel az ön-megértés forrása is a találkozás. (Schmid, ???)”

A találkozásbeli önmegértés folyamata során tehát a segítő is érintve van, nem bújhat börtönfalak mögé, nem építhet labirintusokat módszerekből, elméletekből, nem lehet arctalan, nem lehet nem személyes. Az „általános versus személyes” problematika nem valódi ellentét már, mert ha személyként éljük meg tapasztalatainkat és személyként osztjuk meg azokat másokkal, eljuthatunk akár ahhoz a gondolathoz is, amihez Rogers (2004): „ami a legmélyebben személyes, az egyben a legáltalánosabb is.” Érdemes hosszabban idézni az idevágó sorokat, mert megjelenik benne a számunkra egyre fontosabbá váló pedagógiai vonatkozás is: „Voltak időszakaim, amikor a diákjaimmal vagy a kollégákkal való beszélgetéseimben, az írásaimban olyan mélyen személyes formában fejeztem ki magam, olyan attitűdöket mutattam meg, amelyeket – úgy hittem – rajtam kívül az ég világon senki más nem érthetett, azok annyira sajátosan engem tükröztek. [...] Meglehető módon azonban úgy találtam, hogy azok az érzések, amelyek számomra mélyen intímek, személyesek – s ezért azt hittem, másoknak teljesen érthetetlenek –, egyúttal valami olyant fejeztek ki, amire nagyon sokan rezonáltak. Lassanként elhittem, hogy ami a legmélyebben személyes és látszólag leginkább csak rám jellemző, az egyben – ha megtanulom kifejezni és másokkal megosztani – a legtöbbet mondja az embereknek.”

A dőlten szedett rész rendkívüli fontosságú abból a szempontból, hogy a hatékony kommunikáció kérdését veti fel. A rogersi világképhez szorosan kapcsolódva Thomas Gordon amerikai szociálpszichológus dolgozta ki módszeres részletességgel azt a kommunikációs módszert, ami a személyes üzenet hatékonyságát képes elősegíteni. A személyesség ugyanis teljes mértékben elválaszthatatlan attól, ami belőle látszik a másik számára. Itt fontos megemlíteni, hogy noha Rogers alapvetően a pszichoterápiás viszonyrendszerre alapozta gondolatait, ő maga és követői (többek között éppen Gordon) mindezt alkalmazhatónak vélték és vélik a tanár-diák kapcsolatban is. (6) Olyannyira igaz ez, hogy a Rogers nevét viselő iskola az alternatív iskolai kezdeményezések egyik meghatározó példája. (7)

A gordonai módszer alapján a Rogers (és más humanisztikus pedagógusok, pszichológusok) által leírt nyílt, dinamikus tanár-diák kapcsolat konkrét helyzetekben alkalmazható. A mindezidáig tárgyalt személyesség fogalma semmiképpen sem valami pszichológiai gúnyába bújtatott intimpistáskodást jelent, nem is lehetőséget a gigászira növelt tanári egó diákokra való kiárasztására, hanem azt az egyszerűnek látszó, ám annál nehezebben megvalósítható magatartást, hogy a tanár önmaga lehessen az osztályteremben. Önmaga, azaz olyan személy, aki megengedheti magának, hogy érzésekkel bíró (de azokkal nem

feltétlenül mindig bíró) emberként nyilvánuljon és mutakozzon meg. Ez egyszersmind a szerintem legfontosabb tanári (és emberi) kvalitás, a hitelesség előfeltétele is.

Ki ad nekem hitel(essége)t?

A tanár ugyanis akkor „képes segíteni (*facilitálni*) a tanulást, ha ő maga hiteles (*kongruens*). Ezen azt értem, hogy a tanár azonos önmagával, teljesen tudatában van attitűdjeinek, és el tudja fogadni az érzéseit. Ilyen módon válhat valódi önmagává a diákjaival fenntartott kapcsolataiban. Kimutathatja lelkesedését az általa szeretett téma iránt, és az unalmát, ha valami nem érdekli. Lehet dühös, de lehet érzékeny és együttérző is. Mivel el tudja fogadni az érzéseit, nincs arra szüksége, hogy azokat ráerőszakolja a diákjaira. A diáknak nem kell úgy éreznie, ahogy a tanára érez. A tanár *személy*, nem pedig arctalan megtestesítője egy oktatással kapcsolatos előírásnak.” (Rogers, 2004, 358. o.)

A tanárok nagy része a megnyílástól való félelemből, a különböző társadalmi, szervezeti, hatalmi elvárásoknak való megfelelni akarásból, kényelemből, vagy egyszerűen azért, mert soha nem látott ellenkező példát, egy olyan elvont, steril tanár-ideált épít magának, aminek csak sorozatos önbecsapás, labirintusban való tekergőzés és hatalmi játszmák árán lehet megfelelnie. Gordon (1996, 35. o.) ezen ideálkép elemeit nyolc hiedelemhez rendeli, amelyek végkövetkeztetése szerint a „Jó Tanárnak jobbnak, megértőbbnek, nagyobb tudásúnak, tökéletesebbnek kell lennie az átlagembernél”. Ez a program olyan mély, hogy a generációkon való átöröklődés során maguk a diákok és a szülők (mint egykori diákok) is elhiszik ezt, hogy aztán az ördögi kör mozgásának megfelelően mindez már elvárásként jelenjen meg az éppen aktuális tanár számára. Én magam is e megközelítés alapján fogtam föl a tanári pályát, saját egykori és jelenlegi tanáraitam, annak ellenére, hogy ha az igazán nagy hatású tanáira gondolok vissza, kivétel nélkül valamely személyes megnyilvánulásuk jut eszembe (ugyanaz igaz a negatív élményt jelentő esetekben is). Véleményem szerint a diák egyfajta tudattalan zsarolásnak és büntetésnek használja ezt a szigorú és emberszerűtlen elvárásrendszert, mondván: „ha már nem tisztelsz meg azzal, hogy személyként jelensz meg előttem, akkor legalább legyél tökéletes, mint egy gép”. Mivel mindez természetesen lehetetlen, az irreális szándék- és elvárás-tulajdonítások kielégítetlenül maradnak, és mindkét oldalon frusztrációt okoznak. E frusztráció kezelése innentől kezdve a hatalmi hierarchia által

A tanárok nagy része a megnyílástól való félelemből, a különböző társadalmi, szervezeti, hatalmi elvárásoknak való megfelelni akarásból, kényelemből, vagy egyszerűen azért, mert soha nem látott ellenkező példát, egy olyan elvont, steril tanár-ideált épít magának, aminek csak sorozatos önbecsapás, labirintusban való tekergőzés és hatalmi játszmák árán lehet megfelelnie. Gordon (1996, 35. o.) ezen ideálkép elemeit nyolc hiedelemhez rendeli, amelyek végkövetkeztetése szerint a „Jó Tanárnak jobbnak, megértőbbnek, nagyobb tudásúnak, tökéletesebbnek kell lennie az átlagembernél”. Ez a program olyan mély, hogy a generációkon való átöröklődés során maguk a diákok és a szülők (mint egykori diákok) is elhiszik ezt, hogy aztán az ördögi kör mozgásának megfelelően mindez már elvárásként jelenjen meg az éppen aktuális tanár számára.

lehetővé tett játézmák szerint zajlik, hogy azokat mint pedagógiai problémákat tudományos(kodó) mázba borítva értekezzünk „fegyelemről” vagy „tekintélyről”. Természetesen itt nem a tanár-diák kapcsolatban elkerülhetetlenül megjelenő konfliktusok reflexív igényű tárgyalása ellen van kifogásom, csak az ellen, amikor a konfliktus gyökere helyett álproblémákat kreálva csócsáljuk a semmit. Beszélhetünk „erőskezű tanárról, aki rendet tud tartani az osztályban” és „gyenge tanárról, akinél káosz uralkodik”, csak-hogy ezek a kérdések véleményem szerint elsődlegesen nem a fegyelmezés, hanem a hitelesség tárgykörébe tartoznak.

A személyesség és az érzések megélésének lehetőségére a Rogers és Gordon szellemi elődjének tekinthető A. S. Neill (2004, 29. o.) említ egy példát saját tapasztalatából: „Egyik tavasszal hetekig krumplit ültettem, és amikor észrevettem, hogy júniusban nyolc növényt kirángattak, nagy patáliát csaptam. De én másképpen dühöngtem, mint egy tekintélyelvű személy tette volna a helyemben. Én a krumplik miatt háborogtam, míg egy tekintélyelvű ember erkölcsi kérdést csinált volna az ügyből, hogy mi helyes és mi helytelen. Nem mondtam, hogy helytelen volt ellopni a burgonyáimat, nem a jóság és a gonoszság kérdését feszegettem, hanem az *én burgonyáimét*. Az én krumplijaim voltak, és senkinek sem volt joga hozzájuk nyúlni. Remélem, érthető a különbség.” A különbség valószínűleg érthető a legtöbb ember számára, Neill megoldása már korántsem biztos, hogy szimpatikus a többségnek, és egészen biztos, hogy következetesen alkalmazni, eszerint élni, még azok közül is nagyon keveseknek sikerül, akik egyetértenek vele. Számomra e megoldás rendkívül felszabadító erejű, és a mindennapi kommunikáció egy olyan aspektusára mutat rá megvilágító erővel, amely a tanár-diák kapcsolatban hatványozottan érvényesül.

Kapcsolódva az előbbiekhöz, Neill az általa említett konfliktusban emberi személyként mutatkozott meg, akinek dühe pontosan személy mivoltából, individualitásából fakadt (ebbéli minőségében sértették meg), és ekként is nyilvánult meg, nem egy absztrakt instancia jelképeként, amely vindikálja magának a jogot az abszolút moralitásban gyökerező általános ítélkezésre. A tekintély tehát ez esetben nem a pozíció vagy státus (Isten ostroma, az igazgató jobbkeze, a tantestület elnöke, az ösztöndíj-bizottság kurátora stb.) függvénye lesz, hanem az önmagát személyként kinyilvánító Másik hitelessége ad neki alapot. A tekintély utóbbi fogalmát nevezi Gordon „feltételezett vagy kiérdemelt tekintélynek”, míg az előbbit „hatalmon alapuló tekintélynek”. Éppen ez a terminológiai pluralitás jelenti a problémát, mivel „a tekintély megértéséhez vezető első lépés az, amikor felismerjük, hogy ez a szó két teljesen eltérő dolgot jelent. És mivel az egyik fajta tekintély fokozza a tanár tanítási képességét, a másik ellenben csökkenti, a 'tekintély' szükségességéről folytatott viták hiábavalóak.” (Gordon, 1996, 190. o.)

Hogyan legyenek valódi?

De ha nincs tekintély és fegyelmezés, legalábbis a hagyományosan értett fogalmi nem vezetnek sehova, akkor mi tölti be a helyükön tátongó fenyegető ürességet? Hogyan várhatjuk el, hogy egy ember (még ha éppen tanár is) 180 fokos fordulatot hajtson végre, lényegében minden olyan mintáját meghaladva, amelyek szerint kommunikált? A kérdés nem költői, hanem a legszorongatóbb való(di)sággal jelentkezik: hogyan legyenek valódi? Ez ugyanazt a jóval többet igényel, mint a tankönyvpiac mégoly alapos áttekintése vagy egy módszertani gyorstalpaló: „Hogy az ember senki más, csak önmaga legyen egy olyan világban, amely éjjel nappal mindent megtesz azért, hogy minden más legyen, azt jelenti, hogy az ember a legnagyobb harcot vívja, amelyet emberi lény vívhat, és ezt soha nem hagyja abba.” (idézi: Sallai, 1997)

Mindazonáltal ebben a folyamatban (magam részéről szerencsésebbnek tartom a „harc” helyett ezt a semleges szót használni) léteznek olyan kapaszkodók, amelyek meg-

könnyíthetik egy másfajta működésmód elsajátítását. Például Thomas Gordon már említett módszere, amely világ körüli hódító útján (hogy mégis visszatérjek a harci metaforához) tanárok (szülők, vezetők) millióihoz jutott el. A „tanári hatékonyság fejlesztését” előírányzó tanfolyam, illetve kézikönyv az iskolában felmerülő konfliktushelyzeteket egészen új megvilágításba helyezi, és a bevettől radikálisan eltérő lehetőségeket vázol fel. Ami a neilli példában tematizált kérdést illeti, Gordon a megoldást az „*elutasítás* nyelvének” az „*elfogadás* nyelvére” cserélésében látja. Az előbbihez tizenkét közlésfajta rendel, amelyek megfogalmazásában a „kommunikáció gátjaiként” jelennek meg. Az elfogadás nyelvének kommunikációt megkönnyítő módszereiből négyet említ, amely számtani különbség talán azt is mutatja, mennyivel több az elcsúszás esélye (persze ez nyilvánvalóan nem mennyiségi, hanem minőségi kérdés). Megdöbbenő volt megtapasztalnom, hogy ha őszintén belegondolok, emberi kapcsolataim (beleértve a diákokkal való kommunikációt) legnagyobb részében, kommunikációs tréningek, terápiás tapasztalat, pszichodráma ide vagy oda, én magam is e tizenkét gát valamelyikét alkalmazom. Nekem is szembesülnöm kellett saját idegenkedő reakcióimmal példának okáért az aktív hallgatás módszerével kapcsolatban, valahogy úgy, ahogy a Gordon-tanfolyam egyik résztvevője fogalmaz: „Az aktív hallgatás nem az én stílusom. Még majd azt gondolják a gyerekek, hogy az agyamra ment valami, ha elkezdek visszajelezgetni nekik!” (Gordon, 1996, 85. o.)

Befejezés – Autizmus helyett autonómia

Az út végén, visszaérkezve magamhoz, még inkább meg vagyok győződve róla, hogy a személytelentől a személyes, a monologikus tanár-diák kapcsolat felé való elmozdulás szükségeltetik ahhoz, hogy iskoláink ne „kulturális autizmust” (Knausz Imrétől idézi: *Arató*, 2003) vagy funkcionális analfabétizmust termeljenek a modern tömegoktatás futószalagjairól kikerülő uniformizált és konformizált diákegyedek formájában, hanem nyitott, gondolkodni képes és bátor, önreflexív autonóm individuumokat, akik képesek találkozni egymással és a világgal. Ehhez pedig mi más kellhet, mint a gátjaikat leépíteni hajlandó, nyitott, gondolkodni képes és bátor, önreflexív, autonóm tanárok. Végző soron „ez a mi munkánk; és nem is kevés”.

Jegyzet

(1) Nagyon fontosnak tartom, hogy Arató László (é. n.) is kitér e kérdésre: „Azzal is maradéktalanul – és régóta – egyetértek, hogy hamis az emocionális-racionális ellentétpár felállítás, az élményszerűség szembeállítása az értelmező munkával”

(2) Ezt a kérdést tárgyalja éppen Martin Buber kapcsán a róla szóló könyvében Maurice S. Friedman (1955).

(3) Ez a „valaki” persze éppen annyira mi magunk, mint bárki más!

(4) Alan Watts (é. n.), huszadik századi amerikai filozófus fogalma.

(5) Többek között Hamvas Béla hangsúlyozza az aletheia fogalmának „fedetlenséget, álarctalanságot”

jelentő aspektusát *Szarepta* című művében (*Medio*, évszám nélkül).

(6) Rogers (2004, 69–70. o.) erről a következőképpen vélekedik: „Jogosan feltételezhetjük, hogy a terápiás kapcsolatban eredményes attitűd *minden interperszonális kapcsolatban* eredményes lehet [...] Ha egy tanár képes létrehozni a fent leírtakhoz hasonló viszonyokat az osztályában, akkor a diákok motivációja külsőből belsővé válik, gondolkodásuk eredetibb lesz, szorongásuk csökken, viselkedésükre az önfegyelem lesz jellemző.”

(7) Magyarországon is működik egy ilyen iskola Carl Rogers Személyközpontú Iskola néven. <http://www.rogersiskola.hu/>

Irodalom

Arató László (é. n.): *Kitől és mitől kell megvédeni az irodalomtörténetet?* http://www.freeweb.hu/magyar_tanarok/Arato_Kritika_valasz_VeresAnak.html

Arató László (2003): Tizenkét tézis. *Élet és Irodalom*, 8. sz.

Buber, M. (1991): *Én és Te*. Európa, Budapest.

Fekete J. József (é. n.): A csók ritmusa. <http://www.zetna.org.yu/zek/folyoiratok/66/fekete18.html>

Friedman, M. S. (1955): *Martin Buber: The Life of Dialogue*. The University of Chicago Press. 2010. 10. 17-i megtekintés, <http://www.religion-online.org/showbook.asp?title=459>

Gordon, Th. (1996): *T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése*. Gordon Könyvek.

Hamvas Béla (é. n.): Szarepta. *Medio*.

Lányi András (2007): 'Ez a folyó része a lényemnek...' A személyiség ökológiai elméletéhez. *Ókotáj*, 20–21. sz. 2007. 04. 14-i megtekintés, <http://www.okotaj.hu/szamok/20-21/ideolog2.html>

Neill, A. S. (2004): *Summerhill. A pedagógia csendes forradalma*. Kétezeregy Kiadó.

Rogers, C. (1970): *Encounter Groups*. Harper and Row, New York.

Rogers, C. (2004): *Valakivé válni*. Edge 2000, Budapest.

Roszak, T. (1981): A Szörny és a Titán – tudomány, ismeret, gnózis. *Filozófiai Figyelő*, 3–4. sz.

Ryback, D. (1989): An interview with Carl Rogers. *Person-Centered Review*, 4. 1. sz. 99–112.

Sallai Éva (1997): A pedagógus a személyközpontú pedagógiai munkában. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=1997-12-mh-Sallai-Pedagogus>

Schmid (???)

Tábor Ádám (2006): A végtelenített párbeszéd. In: uő: *Szellem és költészet*. Kalligram, Pozsony. 11–17.

Watts, A. (é. n.): *Psychotherapy East and West*. 2010. 10. 17-i megtekintés, <http://www.terebess.hu/english/psychotherapy.html>

Virágh Szabolcs

Budapest, Petőfi Sándor Gimnázium



A Gondolat Kiadó könyveiből