

# A VALÓSÁGOSAN LÉTEZŐ ABSZOLÚT PEDAGÓGUS

## THE REALLY EXISTING ABSOLUTE PEDAGOGUE

Kiss Endre

DSc, professor emeritus, Országos Rabbiképző – Zsidó Egyetem, Budapest, ny. egyetemi tanár,  
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest  
dr.endre.kiss@gmail.com

### ÖSSZEFOGLALÁS

Olyan pedagógusok életművét választottuk kutatási tárgynak, amelyek meghatározott *ketős kritériumnak* feleltek meg. Az első kritérium, hogy a kiválasztott pedagógus minősített és nyilvános önálló szellemi alkotó tevékenységgel kell hogy rendelkezzen. A második kritérium a pedagógiai, tanítási-oktatási teljesítmény kiemelkedő színvonala volt, valóságos oktatási helyzetekben, az iskolarendszer keretei között.

Az abszolút pedagógust különleges viszony fűzi a gyermekhez. Ez igen komplex viszony, amely az érzelmi és az intellektuális közvetítéseken keresztül a történelemhez, a társadalom megjavításához, az utópiához, esetleg a közeledő történelmi katasztrófák elkerüléséhez vezet. Éppen ez az a mozzanat, amely valójában igazolja, helyére teszi és racionalizálja az abszolút pedagógusi életpálya különlegességét, bizonyos mérvű furcsaságát és különtségét is.

Az abszolút pedagógiai tevékenység *nem előzetesen létezik egy ideális pedagógián kívüli térben*, de magában az oktatási és nevelési folyamatban generálódik, nem egy elméletnek nevezhető komplexum megvalósítása, ami az azt megvalósító gyakorlattól függetlenül is valamiféle reflektált formában önállóan megjeleníthető.

### ABSTRACT

Lifework of absolute pedagogues who meet a certain *double criteria* is chosen as the subject of the investigation. The first criterion stated that our protagonist provides a public, qualified, independent, and creative activity. The second criterion was that our protagonist has outstanding accomplishments in pedagogical activities in real teaching situations under the conditions of the school system.

The emerging model of the absolute pedagogue is linked to the children through a particular relationship. It might be a quite complex relationship that, through emotional and intellectual mediation, leads to history, to the improvement of society, to utopia, to ward off coming historical disasters or to avoid new shocks and dangers of re-emerging wars. This experiences of the children gain a structural importance. It is that moment that legitimizes, rationalizes and verifies the speciality and the extravaganza of a career in absolute pedagogy.

The activities of absolute pedagogy do not happen in ideal, out of pedagogy space they are generated within the teaching and educational processes. It is by no means the realization of a theoretical complex that can be perceived as a reflected ideal independent of practice.

**Kulcsszavak:** abszolút pedagógia, kettős legitimáció, a gyermek strukturális pozíciója, valóságos oktatási folyamat, kreativitás, tudásterületek formalizáltsága

**Keywords:** absolute pedagogy, double legitimation, structural position of the child, real existing school, creativity, the formal character of the fields of knowledge

Az abszolút pedagógus rekonstrukciójára irányuló kutatás az *értelmiségtörténet* szélesebb összefüggésébe illeszkedik. Ebben a keretben kerestük kezdetben egészen általánosan a pedagógia helyét.

Azoknak a pedagógusoknak az életművét választottuk kutatási tárgynak, akik egy meghatározott, *kettős kritériumnak* feleltek meg. Az első kritérium, 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 életpálya befutására is, amely egyáltalán nem áll kapcsolatban a pedagógiával. Ebből azt a következtetést vontuk le, hogy ezek a pedagógusok érdemileg szabad választás után (legalábbis a szabadság érdemi részesedésével) választották a pedagógusi pályát. A második kritérium a pedagógiai, tanítási-oktatási teljesítmény minősítetten kiemelkedő színvonala volt, mégpedig valóságos oktatási helyzetekben, a valóságos iskolarendszer keretei között.

A kutatás nem a két teljesítmény pusztá egymás mellé állítása, vagy e két teljesítmény valamiféle közös reflexiója volt, hanem a megvalósult oktatási tevékenység rekonstrukciója.

A kezdetektől lehetséges volt a negatív eredmény is. Ilyen esetekben rendelkezik valaki mindkét kritériummal, és mégsem jelentkezik megragadható és rekonstruálható minőség magában a tevékenységben. Arra is találtunk példát, hogy neves értelmiségi (író) jelentékeny pedagógiai tevékenységet fejt ki, de nem találtuk meg benne a gyermek iránti intenzív érdeklődésnek azt a szintjét, amelyet ugyancsak fontos és elvárt összetevőnek tekintettünk, ezért ebben az esetben az abszolút pedagógia megmaradt az alkotó *önkifejezés* médiumának.

Az „abszolút” jelző elsődleges értelme a szabad, semmivel nem összetévesztendő, autonóm pedagógiai gyakorlat sajátosságait akarta jelölni, ahogy például az „abszolút” zene is mindenképpen zene, de nem lehet összekeverni másokkal, levezetni másokból. A természetes nyelvek természete alapján nem lehetett kizárni a fogalomban rejlő más tartalmak érvényesülését sem, így például a „magas színvonal” attribútumát, de ez eleve másodlagos volt számunkra, már csak azért is, mert ez eleve szerepelt a definitív kiindulópontok között!

Mindkét félelmünk valamilyen mértékben mégis beigazolódtott. A sajátosan az „abszolút pedagógiára” irányuló törekvéseink gyakran összekeveredtek a pedagógia más, jogosan értékelendő területeivel. De az a félelmünk is igazolódtott,

hogy többen az „abszolút” jelzőt az „összehasonlíthatatlan” és „páratlan” pedagógiai tevékenység értelmében interpretálták, amellyel olyan előzetes értékválasztásokat tulajdonítottak nekünk, melyeket soha nem képviseltünk. Az „abszolút” terminus nem kitüntető cím vagy rang, hanem leíró jellemzés, amelynek konkrét kritériumai vannak.

A szakmák, illetve a tudásterületek különbségeiről voltak előzetes feltevéseink. Az egyes tudásterületek ugyanis nem egyképpen alkalmasak arra, hogy médiukban az abszolút pedagógus kifejtse munkáját. Lehetnek ezért területek, amelyeken vagy lehetetlen az abszolút pedagógia vagy a lehetetlenséggel határos az érzékelhetőség és a bizonyíthatóság esélyével kimutatni jelenlétét és sajátosságait. *Mivel az abszolút pedagógus fogalmát eleve nem tekintettük kitüntetésnek, ezért az esetleges alkalmazhatatlanság sem vet fel igazságossági problémákat.*

A kettős teljesítményt kutatva az alkotó tevékenység egyes műfajaiban minősítetten megszerzett jogosítványok megállapítása nem okozott különösebb nehézségeket. 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 rekonstrukciójához ugyancsak *valóságos információkra* volt szükségünk. Egyformán fontosnak tekintettük az írásbeli forrásokat, de a legfontosabb szerepet e rekonstrukcióban e pedagógiai folyamat „tárgyai”, az egykori tanulók szisztematikus megkérdezése jelentette.

E célból *munkaüléseket* szerveztünk, amelyekre megkíséreltünk mind egykori tanulókat meghívni, mind pedig az illető protagonistáról eddig írt tanulmányok szerzőit erről a kérdésről is megkérdezni. E beszélgetések módszeres összejevelek voltak, amelyek során nem kevés fáradságunkba került, hogy a legfontosabb tanúk minél pontosabban megértsék, mit értünk „abszolút pedagóguson”. De még ennél is nagyobb fáradságunkba került, hogy azt megértsék, miszerint a pedagógia számos okból méltán kiemelkedő teljesítményei közül minket csak ez az egy konkrét teljesítménytípus érdekel.

Az abszolút pedagógus és pedagógia akaratlanul is *dialektikus* jelenség. Definíció szerint ugyanis két, egymással ellentétes tulajdonságot foglalnak magukba. *Egyfelől* nyilvánvaló, hogy egy ilyen kettős legitimációjú, a gyakorlati munkában realizálódó komplex teljesítmény *eredeti* lesz. Két abszolút pedagógus átlagon felüli egymáshoz való hasonlóságát nem lehet teljesen kizárni, 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 kiválasztott alkotók pedagógiájának *közös* vonásait kutatjuk, tudván tudva, hogy ezek a közös vonások egymástól definíció szerint eltérő, *szinguláris* életművekben lesznek fellelhetőek.

Kiemeljük *szcientista* hozzáállásunkat is. Mint a lelkiismeretes tudományos kutatásban mindenütt, a valóságosan közös vonások kimutatására összpontosí-

tottuk erőinket, jóllehet ebben a különleges vizsgálatban intellektuális, erkölcsi, politikai és minden más szempontból számolatlanul látványos, helyenként egyenesen szenzációs felfedezést tehattünk, vagy az értelmiségtörténet olyan egyre újabb kérdéseibe merülhettünk volna el, ami nem volt feladatunk.

Az „abszolút” pedagógus jelzőjének értelme: a pedagógia egyfajta művészete, elmélete és gyakorlata. Nem az abszolút pedagógia eleve megállapított modellje vezetett el az egyes protagonistákhoz, de a meghatározott módon kiválasztott szereplők művének elemzéséből állítottuk össze e sajátos gyakorlat rekonstrukcióját.

Az abszolút pedagógus létmódjához az a tanuló is hozzátartozik, akiben az abszolút pedagógus közvetítette világ a közvetítő személyével együtt, mint a *közvetítés médiumában* újjáépül. Mindazokon a munkamegbeszéléseken, amelyekre megjelentek egykori tanulók, és mindazokban a visszaemlékezésekben, amelyek differenciáltabb emlékezésről tettek tanúbizonyságot, a tanulók érzékelték, sőt, körvonalazni is tudták azt a médiumot, amely az abszolút pedagógus és közöttük kiépült. Sok évtizeddel később is érezhető volt az ebből az élményéből származó eufória. Szimpatikus és még a történeti igazságszolgáltatás szempontjából is lényeges módon annak is kifejezést adtak, hogy életük során előrehaladva egyre pozitívabb privilégiumnak tekintették, hogy ilyen nevelésben részesülhettek. Feltűnően sok volt az utalás arra is, hogy ez az oktatási élmény későbbi pályaválasztásukat is befolyásolta, ami nem egy nemzedék esetében még azt a változatot is magában foglalta, hogy az 1956-os disszidálás után könnyen tudtak olyan pályát választani, amelyre ugyan eredetileg egyáltalán nem gondoltak (mindent el tudtak képzelni, csak azt nem, hogy matematikaprofesszor lesz belőlük), de *amelynek birtokába éppen egy abszolút pedagógus munkája juttatta őket*. Részlettanulmányaink kivétel nélkül tartalmazzák az abszolút pedagógus módszerei iránti megértést (beleértve nemritkán a szerencsés diáksors tényének örömteli felismerését is).

Egyetlen abszolút pedagógus sem lesz véletlenül az. Ez előzetes hipotéziseink között is szerepelt, hiszen az így értelmezett hivatás mind a „*Beruf*”, mind a munkahely, mind a „hivatás”, mind pedig a „küldetés” oldaláról különleges, nem tipikus, s nem is érhető el a normális pályakép vagy karrierépítés útján.

Az egzisztenciális döntés ténye erősebb vagy halványabb megvilágításban szinte mindenütt megjelent. Szembesülnünk kellett azzal is, hogy saját koruk nyilvánossága, ha egyáltalán érdeklődött is az abszolút pedagógusok sajátosságai iránt, ezt eleve más megközelítésből és más terminológiával tette, azaz nem azokat a kérdéseket tette fel a szereplőknek, amelyek éppen az abszolút pedagógus általunk megválasztott kritériumainak oldaláról hangzottak volna el.

Az egzisztenciális döntés ténye (legalábbis rekonstruálható árnyéka) feltesz nagy jelentőségű további kérdéseket is, amelyeket fel kell ismernünk, még ha nem is voltak megválaszolhatóak kutatásunk keretei között. Vajon nem volt-e kapcsolat az ilyen horderejű egzisztenciális döntések sorozata és az egzisztencialista fi-

lozófia virágkorai között? És: vajon mely történeti, szociális és más okok vezettek ezeknek a döntéseknek a meghozatalához?

Az abszolút pedagógust különleges viszony fűzi a gyermekhez. E különleges viszony filozófiai, illetve érzelmi elemeinek elsődlegessége eldönthetetlen, bár nem értelmetlen kérdésfeltevés. Ez igen komplex viszony, amely az érzelmi és az intellektuális közvetítéseken keresztül a *történelemhez*, a *társadalom megjavításához*, az *utópiához*, a közeledő történelmi *katasztrófák elkerülésének* egyetlen útjához vagy egy *közelmúltbeli világégés új módon való elkerüléséhez* vezet.

Ez kutatómunkánk egyik legnagyobb eredménye. A gyermeknek a jövő embereként való közvetlen értelmezése strukturális jelentőségre tesz szert. Éppen ez az a mozzanat, amely igazolja, helyére teszi és racionalizálja az abszolút pedagógus életpálya különlegességét, bizonyos mérvű furcsaságát vagy különbségét is. Az abszolút pedagógus hivatásvállalásának szerves kiegészítője a gyermek történelmi, világtörténelmi szerepének értelmezése. A legnagyobb feladat megoldása érdekében kifejtett erőfeszítés nem értelmiségi vállalás, nem önmegvalósítás, nem különleges teljesítmény, de napi munka, kivételes normáltevékenység.

Nem találkoztunk olyan abszolút pedagógussal, akinél a gyermeknek 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 maradt, mint a gyermek, emiatt nem is vettük fel őt az abszolút pedagógusok sorába.

Az abszolút pedagógiai tevékenység *nem előzetesen létezik egy ideális pedagógián kívüli térben*, de magában az oktatási és nevelési folyamatban generálódik. *Az abszolút pedagógusnak nincsen saját tevékenységére vonatkozó előzetes elmélete.* Ez még azokban a ritka esetekben is így van, amikor az abszolút pedagógus maga is éppen elméleti ember, sőt, minősített intellektuális szakterületei között még a pedagógiai elméletírás is szerepel. Az abszolút pedagógia egyedüli médiuma az abszolút pedagógus „érdemi” iskolai tevékenysége. Nem hagytuk figyelmen kívül a különleges, azaz iskolán kívüli oktatási helyzetekben megvalósítható abszolút pedagógiai magatartást sem (Leopold Mozart), az ilyeneket azonban, mint alapvetően más jelenséget, ki kellett zárunk érdeklődési körünkől.

Az abszolút pedagógia az iskolai tevékenységben mint médiumban realizálódik. Ilyen alapon párhuzamba hozható a művészet jelenségkörével is. A művészt és a műélvező kapcsolata is tudatos, a művészt is határozott akarat vezeti, senki sem ír vagy vezényel véletlenül szimfóniákat. A műalkotás közegében is tartalmak, jelenségek, affektusok és lelki jelenségek hatalmas tömege kerül közvetítésre. Minden műalkotás ugyanúgy egyszeri és egyedi, miközben az egyes műfajok gond nélkül jellemezhetőek holisztikusan is. A zene médiuma az előadás, *az abszolút pedagógia médiuma az oktatási folyamat.*

Mivel az abszolút pedagógia csak magában az oktatási folyamatban realizálódik, elvileg sem végezhető második vagy harmadik hivatásként. Az abszolút pedagógiában a tudásformák és tudásterületek igen nagy száma között jöhet létre oszcilláló transzferhatás, mindez azonban csak az abszolút pedagógiának megfelelő működési keretben történhet.

Ahogy nincs az abszolút pedagógusnak saját olyan elmélete, amely konkrétan az abszolút pedagógiai tevékenységet alapozná meg, úgy olyan saját filozófiája sincs, amelynek kizárólag ez lenne a célja. Ha tisztán filozófia-központú elemzést végeznénk, ezen a helyen próbálkozhatnánk a *pragmatizmus* vagy a *praxisfilozófia* elemeivel is, de még ha ez az út nem is lenne teljesen eredménytelen, akkor sem szolgálhatna a pedagógiai elemzés megoldásaként, mivel a teljes pedagógiai leírást normálfilozófiai alesetté transzponálná át. 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 (*médiumot, közeget*) keres magának.

Ha előbb a művészet, a zenei előadás jelentett számunkra megvilágító érvényű analógiát, most a *szecesszió* elméletét értelmező művészettörténeteszek műhelyében kialakuló *művészetakarás* a megfelelő analógia. Az „akarást” nem fejezheti ki egy, azt megfogalmazó elmélet vagy filozófia, a művészetakarás a vizuális ábrázolás médiumában tör magának utat, *létezését és határozott gravitációs irányát, elképzeléseit azok meghatározottságaival maga a mű demonstrálja*. Az abszolút pedagógusnak ugyan nincs önállóan megjeleníthető teóriája vagy filozófiája, de nagyon is van „pedagógia”-akarása, amely az ő abszolút pedagógiájában végső soron a gyermek/tanuló személyiségében akkor is megvalósul, ha esetleg nem is akarja vagy nem is tudná fogalmakban megszövegezni annak lényegét.

Tapasztalataink feldolgozása során megjelent a ’világszerűség’ fogalmának nélkülözhetetlensége is. Ezt a fogalmat eddig elsősorban az esztétika használta, mert az egésznek, a totalitásnak olyan megjelenését jelöli, amely nem felel meg meghatározott egzakt kritériumoknak. A világszerűség azonban mégis átélhető intellektuális, morális és társadalmi struktúrákat képes megjeleníteni. Az abszolút pedagógia, amit az oktatás médiuma valósít meg, ugyancsak rendelkezik a világszerűség karakterével, és még abban is hasonlít a fogalom esztétikai használatára, hogy *egészében meghatározatlan tárgyiassága minden konkrét pillanatban és helyzetben meghatározott*. Annyiban is meghatározatlan a világszerűség, hogy nem lehetséges a médiumban realizálódó „világot” valamilyen módon reprodukálni. Más kérdés, hogy erre nincs is szükség, hiszen az abszolút pedagógia mint gyakorlat *egyáltalán nem végcél*. Annak a tanuló világában kell továbbélnie, alakítania kell a tanuló későbbi attitűdjét, és még mint *work in progress* idővel még azt is fel kell vennie magába, amit az egykori tanuló majd a jövőben lát, tanul

és érez. A világszerűség természetesen az abszolút pedagógus definitív *strukturális* pozíciójából is fakad.

Az abszolút pedagógus *karizmatikus* működésének valóságát a munkamegbeszélések igazolták. Karizmatikussá az abszolút pedagógust működésének az a sokszínűsége teszi, amelynek közös centrumát a szóban forgó protagonista a maga módján („épp így lét”) testesíti meg.

A karizmában elvileg az összes lényeges meghatározás egyesül, azok összegező és összegező hatása „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 „eredőjében” egyáltalán nemcsak a tudomány vagy a szakma szempontjából fajsúlyos mozzanatok játszanak szerepet, hanem akár a legapróbb és legszemélyesebb részletek, ha tetszik, az „emberi” mozzanatok is (*Nietzsche* máig nem kellően megértett kezdeményezésével, az „emberi, nagyon is emberi”).

Megtaláltuk a világszerűségnek egy olyan alulról felépülő sajátos mozzanát is, amelyik nem „felülről” lefelé (például a tudástranszfer magasságából), de „alulról” fölfelé épül. A pedagógiai működés *közvetítési lánc*a ez, amely az abszolút pedagógusoknál *rendkívül hosszú*. 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. Ismét más jellegű közvetítési láncokat hozhat létre a polihisztóri mozzanat, a tudástranszfer, az interdiszciplinaritás. Ezek is mind közvetítések, áttételek, amelyeknek nincsenek elvi korlátai.

Tudatosan vagy öntudatlanul, az abszolút pedagógus sokkal jobban kinagyítja az oktatási folyamat egyes elemeit, sokkal több apróbb elemre bontja fel, s azon belül sokkal élesebben is különbözteti meg az egyes részleteket. Az alapvető metafora itt a „felbontóképesség”.

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

Az *egyik* dimenzió az a közvetítési láncban érzékelhető felbontóképesség, ez „mélységi” dimenzió, a didaktikai, gondolkodási folyamat olyan általában nem realizált mélységi felbontása, amely szinte már e szint felderítésével megoldásokat is jelent, gondolkodási, tanulási vagy magatartásbeli dilemmákat, mint ahogy az is egyszerre triviális és egyben nagy jelentőségű felismerés, hogy ha a tanuló úgy érzi, hogy – ebben a felbontásban – igazán *megértik* személyiségét, nemcsak

a „viszonya” képes radikálisan megváltozni az együttműködéshez, de egész személyisége is.

A közvetítési lánc és az átlagon felüli felbontóképesség *második* dimenziója a *hosszúság*, a pedagógia elemi mozzanatainak a „lehető leghosszabb” közvetítési sorba való beillesztése. E lánc lehetséges elemeire már utaltunk. Más jellegű közvetítési láncokat hoz létre a tisztán polihisztóri mozzanat. A tiszta fogalmú „polihisztóri” tanítás persze ugyancsak mozoghat kivételesen hosszú közvetítési láncra, anélkül hogy ettől önmagában már abszolút pedagógusnak kellene lennie.

Talán éppen e kivételes felbontás 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 létrehozott értékeket. Az egyre hosszabbá váló közvetítési lánc egyre apróbb részletekre való felbontásának kihívása ez, amelyek a tematika részleteitől a tanuló személyiségének részleteiig, a szervezés részleteitől a pszichológia részleteiig, a nevelés erkölcsi részleteitől annak kognitív részleteiig, a társadalmi fontosság részleteitől a szellem tiszta területeinek részleteiig terjednek, olyan *különleges feladat*, amit csak ebben a tevékenységi körben lehet művelni.

A kivételesen hosszú közvetítési lánc, a kivételesen alapos „felbontás” csak „alulról” épülhet, és magába kell foglalnia a leghétköznapibb fejlődéstörténeti mozzanatoktól az ember történelmi hivatásáig gyakorlatilag mindent. 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.

Az abszolút pedagógusnak az oktatás médiumában realizálódó tevékenysége *innovatív* tartalmakat is hordoz. Itt is világos, hogy ez az intellektuális tartalom nem különíthető el ettől a gyakorlattól. S ha csak a kivételes felbontóképésre vagy az ugyancsak kivételesen hosszú közvetítési láncra gondolunk, nyomban világos, hogy ezek számolatlanul veszik fel magukba a legkülönfélébb intellektuális impulzusokat. Ezért az intellektuális tartalmat nem az elemi szinten, hanem az egész tevékenység összegeződéséeként, a már használt kifejezéssel, „eredőjeként” kíséreljük meg meghatározni. Azt a szellemi teret tartjuk meghatározónak, amely az abszolút pedagógia médiumának gyakorlása közben *nyílik ki*, válik asszociatíván átélhetővé, hasonlóan ahhoz az ugyancsak intellektuális térhez, amely például 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 *Henri Bergsonra* emlékeztetően) szellemi minőségéről van szó, amit így, intellektuális (kulturális, civilizációs) szinten élnek át.

A kivételesen hosszú közvetítési lánc és a kivételesen mély felbontóképesség egyenként, de együttesen is átfedik a *kreativitás* fogalomkörét. Az abszolút pedagógus tevékenysége sajátos teremtési folyamat. Ezen a ponton ismét 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 számára. A részvevő mozzanatok maguk fölé emelkedhetnek, az alkotás, a kreativitás a tanuló közvetlen élménye lehet. Viszonylag sokan tettek tanúságot saját nyelvükön ennek az ugrásnak az élményéről is, amit e többszörös mutáció váltott ki. Színházi hasonlatainkat folytatva, ez a mutáció a *katarzisanak* megfelelő mozzanat. Nem elsősorban a többször is megvalósuló közvetlenül katartikus elemekre gondolunk, hanem az abszolút pedagógia médiumában permanensen benne rejlő, bármikor realizálódó katartikus dimenzióra. A „megnőtt élet”, az élet új magasságokba való emelkedése *a mindenkor megvalósulás küszöbén álló ugrás*.

Az abszolút pedagógust, köznyelven kifejezve, egy „idealista” vonás jellemzi. Ezt az „idealizmust”, ezt az erkölcsi komponenst ugyancsak komplexnek, elsősorban sajátos *alázat*nak kell látnunk, amely nélkül az abszolút pedagógiához vezető egzisztenciális döntés, a gyermek kivételes szerepének elismerése, valamint a tudás egészének szeretete elképzelhetetlen lenne. Talán ez az alázat mozgatja azt a *démont* is, amelyről az egyik abszolút pedagógus beszélt.