ORBÁN GYÖNGYI*

ÍGÉRVE TANÍTANI NÉMETH LÁSZLÓ PÉLDÁJA

„Ó, Phaidrosz, ha Phaidroszt nem ismerem, önmagamról sem tudok.”
(Platón)

Kulcsszavak: *beszéd, feltétel nélküli egyetem, hit, ígélet, írás, „kétféle műveltség”, kísérlés, konstatív tudás, „mintha”, munka, műveltségszakadás, nevelés, pedagógiai program, performatívum, tanítás, tantárgyösszevonás, tanúság, „természet természete”, történelem, tudás, transzcendencia, üdvösség-öszön, virtuális*

Egy neveléstudományi konferencián tartandó előadás esetében – így gondolom –, a műfajból adódó követelmény, hogy mindjárt az elején tisztázzuk a cím jelentését; esetünkben, úgy tűnhet, pontosításra, a metaforikusságból adódó homály eloszlatására lenne szükség.

Ha azonban rámutatok a forrásra – a címet alkotó szókapcsolat átvétel, mégpedig Jacques Derridának a Pécsi Tudományegyetemen 2000 szeptemberében tartott tanévnyitó előadásának abból a részéből, amelyben a francia filozófus „az ígérve tanító kijelentés performatív értékét”¹ hangsúlyozta –, könnyen lehet, hogy – tisztázás helyett – a címet körülölelő homály inkább mélyülni fog egy fokkal, hiszen így még az alcím eligazító hatását is semlegesítheti. Zavart okoz: eltéríteni látszik az alcím által megjelölt tárgytól; rövid idézetbe ágyazottságában is Platónhoz közelít inkább, aki Szókratesszel és annak tanítványával a beszéd igazi művészetének („performatív értékének”) titkait kerestette hajdan, *Phaidrosz* című dialógusában. Derrida, ha jól megfigyeljük, minden írásában Platónnal társalog; kinek jutna eszébe róla éppen Németh László?

De az „ígérve tanítani” szókapcsolat belső feszültségének zavarba ejtő hatása eredeti kontextusától függetlenül, a mi neveléstudományi konferenciánk keretében áthelyeztetten is érzé-

* ORBÁN Gyöngyi, dr. (1955), egyetemi tanár a BBTE-n. Fő kutatási területei: esztétika, hermeneutika, irodalomelmélet, az irodalom középiskolai taníthatóságának kérdései. Fontosabb kötetei: *Megértő irodalomoktatás*. Stúdium Könyvkiadó, Kolozsvár, 1998; *Ígélet kertje. A dialógus poétikája felé*. Pro Philosophia – Polis, Kolozsvár, 1999, 2002; *Esztétikai olvasókönyv a szép aktualitása kérdéséhez*. Polis Könyvkiadó, Kolozsvár, 1999, 2002; *Háttérképek. Esszék a korszerű irodalomoktatás köréből*. KOMP-PRESS Korunk Baráti Társaság, Kolozsvár, 2000; *Bevezetés az olvasás „mesterségébe”*. Polis Könyvkiadó, Kolozsvár, 2002. Tankönyveiből: *Megértő irodalomolvasás*. I. Calibra Kiadó, Budapest, 1997, Holnap Kiadó, Budapest, 2003; *Olvasókönyv a középiskolák 9. osztályának*. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2004; *Olvasókönyv a középiskolák 10. osztályának*. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2005; *Irodalomtörténeti olvasókönyv XI. osztályosoknak*. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2006; *Olvasókönyv XII. osztályosoknak*. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2007.

1 Jacques DERRIDA: Mit jelent a „tanítani” szó? = *Iskolakultúra*, 2007/3, 6.

kelhető; a beléje rejtett miniatűr földrengés alig észrevehetően rombolni kezdi szokásos elképzeléseinket és a neveléstudomány tárgyköréhez fűződő előzetes elvárásainkat. Akiiket az oktatás és a nevelés korszerű módszerei érdekelnek, a két fogalom feszültségviszonyát provokatív szembenállásként értelmezhetik: az *ígéret*, a jelentésmezejéhez tartozó sok más fogalommal együtt (*eskü, fogadalom, elköteleződés, várakozás, hűség*) messzire vezet attól, ami a *tanításról* szóló (tudományos) diskurzusban figyelmet érdemelhet.

Az erkölcsi, morális, vagy akár a jogi dimenzió irányába történő elmozdulásoknak még a lassítottfilm-szerű szemrevételezése sem lenne talán elegendő ahhoz, hogy megérthessük, mi is történik itt. Mert vajon a diszciplináris távolság miatti kétkedésünk mutatja összeférhetetlenné az ígéret fogalomkörét a tanításával, vagy – ennél talán még bonyolultabb összefüggésekben – az az ellenérzés, amely megismerésszempontunkból és feladattudatunkból következően fordul szembe mindazzal, ami – a tanításról szóló diskurzus kontextusában – az „ígéret ígérete” felől várható?

(Egyáltalán: tanítunk vagy ígérünk? Mit ígérhetünk, amikor tanítunk?)

Az „ígéret” konnotációja ezzel, úgy tűnik, még tovább tolódott, a politikai szférából ismerős ígéretés, manipuláció irányába, tovább mélyítve a rejtett szakadékot a címet alkotó szókapcsolat tagjai között.)

Ha jobban megfigyeljük: két, merőben eltérő időszemléletet ütköztet egymással ez a Derridától kölcsönzött szótársítás. Az „ígéret” jelentésmezejében az emlékezés és a várakozás közegeiben a múlt és a jövő dimenziói érvényesülnek; a „tanítás” mai feladata ezzel szemben a „korszerűség” jegyében áll; ennek értelmében azt tartjuk kötelességünknek, hogy – a legaktuálisabb, a tudományosság hitelével rendelkező ismeretek átadásával együtt – a jelenvalóságra összpontosítsunk. A múltra vonatkozó ismereteink, a jövőre való előrettekintésünk is csak a jelen tudományos objektivitásigényének megfelelően nyerhetnek hitelt és létjogosultságot. Innen nézve a sejtelem extázisára alapozó „ígéret” – mint az objektivitás-, tehát a valóságigény megsértése – gyanakvást ébreszt, hiszen a babona, a lejáratott jelentésű intuíció világa felé mutat.

Tulajdonképpen egzaktágigényünket, a modern kori ember biztonságérzetének zálogát látszik veszélyeztetni az „ígéret” dimenziója; más szóval (a Derridáéval): a „konstatív tudást” és annak hagyományos intézményeit szólítja fel autorizált helyeik feladására.² Viszont a „beszédében, írásában, gondolkodásában szuverén”, „intézményében [...] önálló, feltétlenül szabad”, azaz a „feltétel nélküli egyetem”,³ amelynek vízióját Derrida a pécsi egyetemen tartott tanévnnyitó előadásában fejtette ki, a „performatív tudás”, az „ígérve tanító kijelentések” intézménye lenne.⁴

2 „Napjainkban az egyetem hagyományos fogalmához tartozik, hogy önmagával azonos helynek tekintsük [...], olyan egyedüli helynek, amely csak egy olyan *tudás* azaz ismeret létrehozásának és tanításának ad helyet, amelynek kiejtési formája elvileg nem performatív, hanem elméleti és konstatív [...]” *I. m.* 8.

3 *I. m.* 5.

4 Hangsúlyoznunk kell itt, hogy Derrida elképzelésében a feltétel nélküli egyetem gondolata korántsem írja elő sem a klasszikus egyetem megszűntetését, sem pedig a konstatív tudás rendjének a felszámolását: „Egy klasszikus egyetemen [...] [a doktrína tanulmányozásának és tanításának] az elméleti és konstatív rendhez kell tartoznia. Egy doktrína *tanítási* aktusa talán performatív aktus, de maga a *doktrína* nem az. Ez egy olyan korlátozás, amelyről azt állítanám, hogy egyszerre *kell* megőrizni és megváltoztatni, nem dialektikus módon” *I. m.* 8.

Ennek már az elképzelése is lehetetlennek tűnhet; ám hogy az elgondolás „távol áll minden utópikus semlegességtől”, azt Derrida, előadásának bevezető részében, gondolkodásunk természetének megvilágításával készíti elő. Az emberi gondolkodás – tapasztalataink fogalmak segítségével történő koherens szervezésének állandóan megújuló kísérlete, amelyben „az ember embersége sajátjaiban meghatározódik”⁵ –, önmagában hordoz egyfajta „dekonstruktív fermentumot”: a „mintha” modalitását. Gondolkodni bizonyos értelemben a „mint olyan”-on, a „mintha”-n, a „virtuális politikáján” való elmélkedést jelent (azon tehát, ami már vagy még nincs jelen), s ez a „mintha” destabilizálja a már kialakult struktúrákat, elmozdítja a fogalmi és a diszciplináris határokat, megzavarja a rögzült elképzeléseket a szakma, a természettudományok és a humán tárgyak dolgaiban egyaránt.

A tudás megszokott rendjét destabilizáló „mintha” szemantikai energiája – amelynek filozófiai előzményeire Derrida a „reflektáló ítélőerő” kanti koncepciójában mutat rá – voltaképpen a transzcendens dimenziót vezet/engedi be a gondolkodás „vérkeringésébe”: ebben nyilvánul meg a feltétel nélkül szuverén egyetem lényege. Az ilyen oktatási intézmény azonban – már az elgondolás szintjén is – pusztán utópiának minősülhet (vagyis olyan eszményi elképzelésnek, amelynek a megvalósításához hiányoznak a kellő reális alapok), mégpedig azért, mert „általában azt hiszik” – mondja Derrida, s ezzel a közvélekedésre, a köztudat által szentesített sztereotípiákra utal –, hogy létjogosultsága csak olyan elgondolásnak lehet, amelyről azt feltételezik, hogy „helye van”, azaz „elég valóságos, hatékony és konkrét ahhoz, hogy a 'mintha' minden logikáját cáfolja”.⁶ Más szavakkal: úgy tűnhet, hogy ahhoz, hogy világunkban egy gondolat helyet kapjon, bizonyosságát a transzcendencia cáfolata árán kell elnyernie; Derrida szavával: „egy eseménynek meg kell szakítania a 'mintha' rendjét”.⁷ Mintha csak az izolált bizonyosság, amelyet az aktuális események tényei alkotnak, átvehetné a helyét annak a rejtélyes valaminek, ami a világ egésze! E teljesség megértése viszont – ahogyan azt Derrida nyomán beláthatjuk – nem nélkülözheti a „mintha” modalitását.

A „mintha rendjére” (páli kifejezéssel: „a reménylett dolgok valóságára”) tekintő gondolkodás – mint beszédesemény –: maga az ígéretet magában hordozó hitvallás eseménye (még akkor is, ha ez, az említett közkeletű felfogás felől nézve, komolytalannak tűnik is olykor).⁸

A „tanítani” (professsor) – fejtegeti előadásában 2000 szeptemberében Derrida – latin eredetű szó, amelynek (például az angolban) 1300 előtt csak vallásos jelentése volt, s eredetileg annyit jelentett (franciául és angolul is), „mint *nyíltan, nyilvánosság előtt kijelenteni*. [...] A tanító kijelentése bizonyos módon *performatív* kijelentés. Úgy kötelez el, mint egy esküvel megerősített hitbeli aktus, egy eskü, egy tanúság, egy kinyilatkoztatás, egy igazolás vagy egy ígéret, egy elköteleződés”.⁹ Kérdeznünk kell, pontosabban: újra és újra kellene vállalnunk annak a kérdésnek a kockázatát – mondja továbbá a francia filozófus –, hogy vajon a tanításnak ez a régi értelme – amely nyilvánvalóan nem csupán szakma, hanem hit dolga is – mit rejteget

5 I. m. 4.

6 I. m. 5.

7 Uo.

8 „Miközben e kérdéseket kidolgozom – amelyek még valóságnak tartott virtuális vágyakhoz hasonlítanak, legjobb esetben alig komoly ígéreteknek – úgy tűnik, hitvallást teszek” I. m. 5.

9 I. m. 6.

(rejteget-e még valamit egyáltalán) „annak számára, aki a holnap egyeteme és benne a humán szakok érdekében dolgozik, végzi mesterségét (professzionálisan, professzorosan vagy sem)?”.¹⁰

Ezzel elérkeztünk, azt hiszem, azon lehetséges találkozási pontok egyikéhez, ahol Derrida és Németh László termékeny párbeszédbe kezdhetnének egymással.

*

„Én két olyan foglalkozást űztem életemben – írja Németh László 1964-ben –, amely az üdvözülésben rejlő fennmaradás két alakjának lehet a modellje. Az egyik a művészi, a másik a tanári. A művész ahhoz az üdvözülőhöz hasonlít, aki egy nagy perselybe, a maga halhatatlanságába rakja szorgalma filléreit, abban a reményben, hogy egy nap feltöretik a persely s Is-ten, az utókor, megnézi, mit rakott bele. [...] A másik: a tanári. A tanárnak nincsen perselye; amikor végzett a pályájával, nem marad más érzése, mint hogy bőkezű volt s szétosztotta magát”.¹¹

Derrida, amikor pécsi előadásában a „feltétel nélküli egyetem” feltételeiről beszélt, figyelemztetett a szellemi munka megítélésének a kultúránkban (a közgondolkodásban) rejlő előzményeire; egyfelől arra, hogy az oktatók munkája azok közé a tevékenységek közé tartozik, amelyeknek „csak virtuális nyomuk marad”: az (egyetemi) tanárok (is) olyan „munkások, akiknek munkája [...] nem ad helyt lényegi vagy tényleges termékeknek, hanem csak virtuális szellemeknek”; másfelől arra, hogy a klasszikus-modern hagyományban elkülönülnek és opozícióba kerülnek egymással a tudás létrehozásának olyan munkakörei, mint a tanári és a művészi tevékenység: „A professzori tekintély nem egy mű szerzői tekintélye”.¹² Ahol a munka értékét az dönti el, hogy helyt ad-e vagy sem „aktuális vagy aktualizálható termékeknek”, illetve ahol a (szellemi) munkás tevékenység „bizonyos termékeit használati vagy tárgyasítható csereértéke alapján veszik, anélkül, hogy mint gondolnák, a mű címén”,¹³ ott a kultúra a tekintélyért folytatott ádáz küzdelem terepévé válhat, s e harcban éppen az a performatívum esik áldozatul mindkét oldalon, amely a munkát eseménnyé tehetné, azaz a realitásba gyökereteshetné.

Németh László, aki munkásságának tapasztalatai alapján úgy vetett számot a Derrida által is megvilágított ellentmondásokkal, hogy az írói munka és a tanári hivatás közötti különbséget mérlegelve (implicit módon) újra felidézte a beszéd művészetére vonatkozó szókratészi kérdést (hogyan lehet – származása, azaz a beszélő indíttatása alapján – különbséget tenni az igaz és a hamis retorika között?), a tanítási szituációban az adhatás lehetőségét emelte ki, mint ami ebben a szerzésre, csereértékre beállított világban is megtarthat „az üdvözülésben rejlő fennmaradás” útján. „Tanítani annyit jelent – írja előadásában Derrida is – hogy elkötelezzük magunkat kijelentve, önmagunkat *valamire adva*, ígérve, hogy ezek vagy azok vagyunk”;¹⁴ s nem lehet nem észrevenni az egybecsengést Németh László fentebb idézett mondataival – különösen, ha figyelembe vesszük a szövegrész folytatását is:

10 *Uo.*

11 NÉMETH László: A „vallásos” nevelésről = *Sajkódi esték*. Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1974. 44.

12 Jacques DERRIDA: *i. m.* 7.

13 *Uo.*

14 Jacques DERRIDA: *i. m.* 6.

„S milyen boldogító ez az adakozás! Én, aki alkotói erőm teljében voltam tanár, legjobb műveim ikertestvéreit szórtam szét a katedráról s utólag sem bántam meg, hogy ezt az üdvözítő érzést megpróbáltam. S ki számíthatja ki, még „halhatatlanság” is miben van több: egy néhány évtized alatt elfakuló műben vagy a szívről szívre terjedő lökésekben, amelyek követhetetlenül, de nyilvánvalón forrásuk boldogságával fertőzik meg az életet”.¹⁵

A (múló) időbe, az élet elevenjébe oltott halhatatlanság-ígéret lenne tehát az a – Derrida szavával – „performatívum”, amely „kétségtelenül létrehoz valamit, kieszközli egy esemény bekövetkeztét, de az, amit így tesz és aminek érkezését így kieszközli, nem szükségszerűen egy mű”.¹⁶ Ez a „szívről szívre terjedő lökésekben” tovább adódó boldogságtapasztalat, ez a csupán virtuális nyomokban érzékelhető „mintha” lenne az a fermentum, amely nélkül sem a szerzője (illetve olvasója) világától esztétikai rendszerként elszakadó műalkotások, sem pedig az élet valóságától függetlenített, pusztán a „professzori (vagy intézményi) tekintély” megalapozása céljából kisajátított vagy létrehozott ismeretek képtelenek lennének biztosítani az emberi kultúra fennmaradását? Más szóval: a feltétel nélküli szeretet, amely jól érzékelhetően központi jelentőségű eleme Németh László ars pedagogicájának, lenne Derrida „feltétel nélküli egyetemének” szinonimája, s egyben legfőbb feltétele?

*

A Németh László esszéírói munkásságában bemutatott – és részben ott kibontakozó – pedagógiai koncepció számos ponton megfelelni látszik Derrida „feltétel nélküli egyetemről” alkotott felfogásának; pedagógiai programja pedig, amelyet 1945 és 1948 között, hódmezővásárhelyi tanársága idején ki is próbált, mintha csak a „feltétlenül szabad, beszédében, írásában, gondolkodásában szuverén” oktatási intézmény derridai elgondolásának applikációja lenne a tanítás „kísérleti mezején”.

E korszak tanulságairól Németh László számos tanulmányában beszámolt; és hogy nem csak a pedagógiai tárgyú tanulmányokban, az kultúrakoncepciójának sajátosan pedagógiai indíttatásával függ össze.¹⁷

Kétféle műveltség című, 1963-as tanulmányában (ez voltaképpen levél-esszé, utólagos hozzászólás egy, a budapesti Kossuth-klubban szervezett vita témájához: korunk természettudományos, illetve humán műveltsége közötti viszony kérdéséhez) Németh László a leginkább tanári tapasztalatai alapján kereste a mai kor emberét jellemző műveltségbeli hasadtság okait. Ezen a területen mutatkoznak meg ugyanis a legvilágosabban a gondolkodás, illetve a mű-

15 NÉMETH László: *i. m.* 44–45.

16 Jacques DERRIDA: *i. m.* 8.

17 Beszélő kötet cím *Az én katedrámm*, az életműsorozat irodalomtörténeti tanulmányokat tartalmazó darabja. „Így „Az én katedrámm” – magyarázza Németh a cím jelentőségét a kötet bevezetőjében –, ha a katedra szót tartani akarjuk, legfőlebb arról a szellemi asztalosmunkáról szólhat, amellyel ez a levegőbe emelt katedra, léce léce, évek barkácsoló munkájából összeállt [...]” (NÉMETH László: *Az én katedrámm*. Magvető és Szépirodalmi, Bp., 1975. 7.)
Egyszemélyes folyóirata, az 1932-től 1937-ig 17 kötetben megjelent *Tanú* tanulmányai is a tanítva tanulás jegyében formálódtak. „Mint író is tanár voltam voltaképpen, együtt-tanuló, ahogy a tanárságot értelmeztem; legeredetibb munkám, a *Tanú*, egy láthatatlan nemzedék-hallgatósághoz szól: nézzük csak, olvassuk.” (NÉMETH László: Vásárhelyi séták = *Megmentett gondolatok*. Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1975. 84.)

veltség működésének antropológiai alapjai, s a pedagógiai szituáció a saját tapasztalatok kontrollalapjaként is szolgál.

A „kétféle műveltség” – azaz egyfelől a természettudományos, másfelől a humán műveltség – között tátongó szakadék, mely az oktatás közvetítésével átkerült a közgondolkodásba, az emberek észjárásába, műveltségünk struktúrájába, örögi körszerűséggel visszafordul a tudományos gondolkodásba, így határozva meg a kultúra egészének működését; ez visszahat az egyes ember műveltségére, melynek belső kohéziója egyre lazul, s az emberek képzettségében ily módon gyarapodó szakadásokat a pedagógia tehetetlensége tartja nyitva. A műveltség kérdése ezért Németh László szerint „gyökerében véve pedagógiai kérdés”.¹⁸

A műveltség (és a személyiség) belső szakadásait előidéző gondolkodásmód történeti gyökereit a tanulmány a 17. századig követi vissza, s a különböző tudományágak fejlődéstörténetét is figyelembe véve arra a – saját előzetes élet- és pedagógiai tapasztalatait igazoló – belátásra jut, hogy a műveltségszakadás az ember természetes észjárásával ellentétes folyamat eredménye, más szóval: „nem a dolog természetéből ered”.¹⁹ A műveltség nem ismeretek halmaza, a műveltség összefüggésekben él, mondja Németh László, mert az ember természetes észjárása az áttekintésre s a dolgok létrejöttének genetikus megértésére („miértjére”) van ráhangolva; ezért a képzés a teljes műveltségre törekvő szellem beavatása kell, hogy legyen. Erre a felismerésre alapozta Németh László pedagógiai koncepcióját, középpontjában a hódmezővásárhelyi „laboratóriumban” kimunkált tantárgyösszevonás-programmal.

Egyik korábbi, 1960-ban írt esszéjében így foglalta össze e program lényegét: „Vásárhelyi tanárkodásom bevallott célja is az volt, hogy a tananyag összevonásával, jobb fölépítésével sokkal rövidebb idő alatt sokkal többről tudjak áttekintést adni. S mikor láttam – vagy látni véltem –, hogy ez milyen mértékben lehetséges, valóságos mámor lepett meg”.²⁰

A tantárgyösszevonás programjának nincs köze a tananyagcsökkentés mai, de már akkoriban is hangoztatott elvéhez (a *Kétféle műveltség* című tanulmány több oldalról is megvilágítja az ilyen próbálkozások meddősége iránti ítéletét),²¹ s nem azonos a napjainkban szorgalmazott interdiszciplinaritás elvével sem.²² Itt a kulcsszó a „jobb fölépítés”: a tantárgyaknak úgy

18 NÉMETH László: Kétféle műveltség. Levél Marx Györgyhöz = Uő: *Megmentett gondolatok*. Magvető és Szépirodalmi, Bp., 1975, 350.

19 „S a két dolog: ami az írásához kellett, s amire a természettudomány szorított, szinte egy percig sem volt külön valami. [...]”

De ahogy történelmi tanulmányaimban előre jutottam, azt láttam, hogy ez a szakadék nemcsak énbennem nincs meg, de nincs meg objektíve sem, az újkorban legalább, a természet- és szellemtudományok közt. Vásárhelyi tanári éveimnek, amelyek alatt természetismereti tárgyat a történelmet-irodalmat párhuzamosan tanítottam, ez volt tán a legfontosabb eredménye” (NÉMETH László: *i. m.* 348–349.)

20 NÉMETH László: A pedagógus hite = *Sajkódi esték*. Magvető és Szépirodalmi, Bp., 1974, 294.

21 A tananyagcsökkentés nyomán megbomlik a „kétféle műveltség” egyensúlya, s ez fokozza a fragmentálódást elősegítő eróziós erők működését. „A történelmi műveltséget csökkentjük a kedvükért, s a természettudományos műveltséget viszont, amelyért csökkentjük, nem alakítjuk ki.” (NÉMETH László: *Kétféle műveltség* 350.)

22 Németh László tantárgyösszevonás-elképzelésének lényegét ezen a ponton ismét Derrida előadása irányából lehet megvilágítani: „E jövődő humán szakok átlépnek a diszciplináris határokon anélkül, hogy megszüntetnék minden egyes tudományág sajátosságát, amit gyakran meglehetősen zavaros módon interdiszciplinaritásnak neveznek”. (Jacques DERRIDA: *i. m.* 15.)

kell egymásra épülniük, ahogyan az ismeretszerzés valóságos folyamata, s az emberi gondolkodás természete, amely létrehozta őket, azt megkívánja.²³

A *Kétféle műveltség*-ben Németh László úgy számol be a program gyakorlati kivitelezésének részleteiről, hogy az eredeti elképzelést – számadásszerűen – egybeveti a tapasztalatok utólagos értelmezésével:

„Tantárgyösszevonásaimmal [...] a nyelveken kívül három nagy tárgyat alakítottam ki: történelem, természettudomány, matematika és alkalmazásai. Négyesztendei küzdelmem e három tárgy felépítésében, egymásbakapcsolásában megfelel arra, amit ti kerestek: hogyan lehet azt a bizonyos szakadékot már az oktatásban eltüntetni. A történelem sugarát megnöveltem: nemcsak a nemzeti s a világtörténetet, a szorosan vett történetet s az irodalmat tanítottam párhuzamosan, de fölvettem e tárgyba a művészet s a zene történetét is, sőt a tudomány- s technikátörténet történeti konzekvenciájú fejezeteit is. Ez a tárgy adta a legtagabb értelemben vett (a réginel már realisabb) humaniorákat. A másik eredmény: kísérletileg, tanítás közben jöttem rá, mit is kell érteni természettudományos műveltségen”.²⁴

A rövid részletből is kitűnik, hogy az összevont tárgyakat összetartó, s a természettudományi tárgyakat a humán tárgyakkal összekapcsoló erő Németh pedagógiai programjában a történeti szempont,²⁵ s a történelem, amely „nemcsak központi helyet kapott [...] a tananyagban, hanem átnyúlt minden más tárgyba is”, s „a műveltség eleven pilléreként”, „az egész műveltséget összetartó sátorrúd-tárgyként” nőtt ki, „szinte magától”, „a tanrend közepén”.²⁶

A tananyag összeállítása a gondolkodás természetének a figyelembevételével történik, s ez nem csupán az adott korosztályra jellemző szellemi képességek elemzését követeli meg, hanem a „világműveltség” alapján működő „ősibb emberség” tapasztalataként nemzedékről nemzedékre hagyományozódó archaikus tudás előhívását és gyakoroltatását is: „... egy civilizáció szellemét nemcsak úgy lehet beléoltani az ifjúba, hogy megértetjük kibontakozását, céljait, áttekintjük munkahelyeit, hanem hogy állandóan tornáztatjuk benne a képességet, amely e civilizációt létrehozta”.²⁷ Ahogyan a hajdani, a középkortól a 18. századig hagyományozódó „latin iskolában” a kétnyelvűség volt a műveltség eleven pillére (ugyanis a „mintha”-jellegű gondolkodást, a transzcendálás képességét gyakoroltatta a tanulókkal: „[n]emcsak az ész vitte át a legtokéletesebb, legfejlettebb nyelvtan tornáján, de a két világban élés, a találó citátu-

23 „Már mint egyetemi hallgatónak olyan orvosi könyv írása forgott a fejemben, amely a fedések, a lexikális teher kiküszöbölésével egy könyvben adná, úgy, ahogy az egy fejben kialakul, az orvostudomány eleven pulpáját” (NÉMETH László: *Vásárhelyi sétaták*. 92.)

24 NÉMETH László: *Kétféle műveltség*. 351.

25 Hogy Németh László pedagógiai és kultúrakonceptiójának ezt a kiemelt szempontját hogyan is kell helyesen érteni, azt – talán meglepő módon – ismét Derrida 2000-ben elhangzott tanévnyitó előadásából vett részlettel tudom a leginkább érzékeltetni: „E szegényes történeti utalások által azt szeretném sugallni, hogy a jövő humán szakjainak egyik feladata a végtelenségig az lesz, hogy saját történetüket ismerjék és gondolják, legalábbis azokban az irányokban, amelyeket megnyílni láttunk (a tanítás aktusa, a munka, a tudás és a tudásban való hit teológiája és története, az ember, a világ, a fikció, a performatív és a „mintha”, az irodalom és a mű kérdése, és aztán mindazok a fogalmak, amelyeket taglaltunk). A jövőendő humán szakok ezen dekonstruktív feladata nem engedheti, hogy továbbra is az intézetek hagyományos határain belül maradjanak, amelyek ma statutumuk által a humán szakokról beszélnek” (Jacques DERRIDA: *i. m.* 15.)

26 NÉMETH László: *Vásárhelyi sétaták*. 88.

27 NÉMETH László: *i. m.* 94.

mok, anekdoták, az állandó összehasonlítás képességével ajándékozta meg neveltjeit²⁸⁾, úgy a modern kori oktatásban a történelem töltheti be ugyanezt – a meglévő ismereteket szüntelenül újra-aktualizáló, új, személyes kérdező-horizontba helyező, a gondolkodást ébren tartó – szerepet.

A történeti szempont Németh László felfogásában az a „mintha”-mozzanat, amely döntő szerepet játszik az ismeretek és tapasztalatok koherens szervezésében és világnézetté konvertálásában: „Mint orvostanhallgató (tán, mert volt másféle műveltségem) igen világosan éreztem, mi az, aminek világnézeti sugallata van, gondolkozásom fejleszti, s mi az, ami a foglalkozás szakterhe. [...] A matematikát, fizikát, vegytant, technikai ismereteket is így kell, mint egy nyelv dialektusait, egy szellem, módszer módosulásait, kivonatolni, s történelmi tudatunkban elhelyezni”.²⁹ E pedagógiai programban a történeti szempont azért lehet előfeltétele a tanulási szenvedély ébrentartásának, mert a történelmi tudat Németh László felfogásában nem az ismeretek archiválásának, hanem azok új egész-összefüggésekbe mozdításának, (derridai értelemben: delokalizáló virtualizálásának) „szerve”.

A tanítás Németh László tanári gyakorlatában „nem csálhatatlan anyaghirdetés”, hanem a lappangó képességek kibomlásával összehangolt módszeres, „de mégiscsak tapogatózó előrenyomulás ismeretbe és lélekbe egyszerre”, amelynek legfőbb célja: „a szenvedéllyel tanulást állandósítani”; ez hozza ugyanis közel a tanítványt „a mi civilizációnk szelleméhez”.³⁰ „Ahogy a tankönyvtől, órától távolodunk, az összefüggéstelen ismeret az, ami menthetetlenül elvész; az agy már csak önvédelemből sem hajlandó a rögzítéséhez kívánt helyet, erőt soká lekötve tartani. Aminek viszont személyes nyilallása van, világnézetünkbe, életünk gyakorlatába kapcsolódik, az *értékest* tehát, a sok kötoszál miatt nem is lehet elveszíteni. Én azon voltam, hogy az anyagot minél több világnézeti szállal járjuk át, hogy amikor az elme kiemelkedik belőle, minél többet húzzon magával, ami pedig lehull róla, nem is iparkodtam megmenteni”.³¹

*

Derrida, aki számolt az utópikusság vádjával („Néhányan azt mondanák talán, hogy hangosan álmodom, miközben már kiszolgáltatom magam a hitvallásnak”³²⁾), hangsúlyozza a megvalósíthatóság szempontjának beépítését a „mintha” rendjén alapuló egyetem tervébe: szerinte a konstatív tudás rendjét mint korlátozást „egyszerre kell megőrizni és megváltoztatni, nem dialektikus módon”; s a performatívum által létrehozott eseményt „mindig autorizálni kell a „mintha” olyan konvencióival vagy konvencionális fikcióival, amelyek az intézményes közösség alapul és amivel egyetért”.³³

Az utópia vádját Németh László pedagógiai koncepciója sem kerülhette el – s ez, úgy tűnik, mind a mai napig megvonja tőle azt a figyelmet, amelyet programjának applikatív megértése föltétlenül igényelne. Ez annál is inkább érthetetlen, mert hódmezővásárhelyi tanárságának négy esztendejét a program megvalósításának, teljes esszéírói munkásságát pedig a ta-

28 I. m. 86–87.

29 NÉMETH László: *Kétféle műveltség*. 352.

30 NÉMETH László: *Vásárhelyi séták*. 95.

31 NÉMETH László: i. m. 94.

32 Jacques DERRIDA: i. m. 5.

33 Jacques DERRIDA: i. m. 8.

nítás e „mámoros gondjáról” szóló tanúskodásnak szentelte.³⁴ Németh László saját tanári gyakorlatának példáján megmutatta, miként hárítható el a reformelképzelések megvalósításának az az akadálya, amelyről Derrida is beszélt pécsi előadásában (ahhoz, hogy egy elképzelésnek a mi kultúránkban „helye” legyen, vagyis elfogadottá váljék, meg kell szakítania a „mintha” rendjét, azaz cáfolnia kell önnön lényegi modalitását³⁵); ezzel szemben a hódmezővásárhelyi „legkedvesebb laboratóriumban” megvalósult pedagógiai program – a „mintha” rendjébe illeszkedő eseményként – éppen a megvalósulás lehetőségét tagadó realitás rendjét törte meg. (Talán éppen *ezért* nem válhatott széles körben elfogadottá?)

Esszéiben Németh László is számot vetett azzal a nevelői munkával szemben tanúsított általános szkepszissel, amelynek hivatkozási alapja e munka „mintha”-jellegének fokozott mi-volta; Derrida szavaival: a tanárok is olyan „munkások, akiknek munkája [...] nem ad helyt lényegi vagy tényleges termékeknek, hanem csak virtuális szellemeknek”.³⁶ „A pedagógia kísérleteit nagyon nehéz ellenőrizni – írja ugyanerről Németh László is. – Hol a jelző izotóp, amely megmutatja, mi lesz az emberben, s azon túl az egész társadalomban egy kitűnően sikerült órából?”³⁷ Az általános vélekedéssel szemben, amely szerint maga az emberi természet áll ellent mindenfajta pedagógiai ráhatásnak,³⁸ Németh László éppen a „természet természetébe” – minden ember veleszületett, s kibontakozásra váró üdvösségösztonébe – vetett meggyőződésére alapozta a műveltségbeli szakadást, a rossz értelemben vett „kétszólamúságot” („amelyet a gyermekek az iskolában az írással-olvasással s már a szolmizálás előtt megtanulnak”³⁹) orvoslásának pedagógiai programját.

Feltűnő, hogy a kiinduló hipotézis, amely szerint a vallásos ösztön (voltaképpen a hit ösztöne), amely nem azonos az egyházak által hirdetett, tételes vallással, ellenkezőleg, megelőz minden vallásos kinyilatkoztatást, s amely „éppolyan jogos része az életnek, mint az evés vagy a nemzés ösztöne”, mennyire egybecseng egy másik Derrida-tanulmányban, a *Hit és tudás*ban elmondottakkal.⁴⁰ A gondolkodással elválaszthatatlanul egybetartozó (de tőle mégis külön-

34 NÉMETH László maga is számot vetett annak a hátrányaival, hogy pedagógiai kísérletei – bár kétségtelen sikerességük bizonyító ereje termékenyítő hatással lehetett volna a hazai oktatásra – nem kapták meg az ehhez szükséges figyelmet: „A legnagyobb baj, hogy amit véghez vittem, azt sem rögzítettem. Pedig már tervbevett tankönyveimnek is – ha megírhatom s kialakíthatom – verekedniük kellett volna a figyelembevételért, hát egy ilyen summázó emlékezésnek” – írta 1954-ben. (NÉMETH László: *i. m.* 97.)

35 Derrida látélete mellé érdemes elhelyezni a vele feltűnően egybevágó Németh Lászlóét: „Ha valaki: én ismerem a szellemi rend, az üdvösség ügyünket kévébe kötő társulás erejét, hiányának szív-száritó szomjúságát, de éppen mert ismerem, nem hiszem, hogy mindezeket az érzéseket, az ünneplést, rendtartást, gyülekezet-választás hajlamát ma is csak egy testet öltő egyház tudná gondozni, szabályozni, mederben tartani. Sőt azt gondolom, hogy a „látható egyház” államot utánzó alkotmányával inkább gátló kerge a láthatatlan szabad mozgásának: ugyanazok a hibák válnak testté benne, amelyek az államokat visszataszítótá teszik” (NÉMETH László: *A „vallásos” nevelésről.* 48.)

36 Jacques DERRIDA: *i. m.* 7.

37 NÉMETH László: A pedagógus hite = *Sajkódi esték.* Magvető és Szépirodalmi, Bp., 1974. 294.

38 „... az emberi természetet ugyanis olyan szívtárgó fenékű hordónak tekintik, amely minden beletöltött szépet s jót el tud emészteni” (*I. m.* 293.)

39 NÉMETH László: *A „vallásos” nevelésről.* 67.

40 Műfaját tekintve a *Hit és tudás* utólagos hozzászólás egy 1994-ben, Capri szigetén megtartott konferencia témájához, ugyanúgy, mint Németh *Kétféle műveltsége*.

böző) hit Derrida szerint „[s]em mindig volt és nem mindig lesz azonosítható a vallással, sem – s ez más dolog – a teológiával. Nem szükségszerűen minden szakralitás és szentség vallásos”.⁴¹ „A vallásnak ez a világról alkotott képe előbb van meg, mint maga a vallás”⁴² – állítja Németh László is, és ennek – mint a világképünket alakító erőnek – a nyomai, megnyilvánulásai visszakereshetők a mai ember (így például a kor „tipikus hősei”, a tudós, a művész, a nevelő) gondolkodásában, a világra való beállítódásában. Sőt, a racionális gondolkodás a „hivatásos gondolkodók” (a tudósok, a filozófusok, az oktatók) tevékenységében sem rendelheti maga alá büntetlenül „a gondolkodásunkkal összesimult vallásos ösztönt”, amely „az élet mélyébe húzódik, onnét ragyog elő nagy egyetemes éroszra emlékeztetően”.⁴³ E felismerés előzményeit Németh a filozófiai hagyomány olyan kitüntetett példáira vezeti vissza, mint Buddha vagy Platón, akik „nyilvánvalóan leértek oda: a húr, amin a filozófia játszott, a gondolat volt, de a láda, amely rázengett, az ember ösztönélete”.⁴⁴ „Meggyőződésem – folytatja Németh László –, hogy az emberiségnek ma nem kinyilatkoztatásra vagy kinyilatkoztatások felújítására van szüksége, hanem ilyenfajta filozófiára, mellyel a lélek is velezenget”.⁴⁵ Derrida (mint-ha-) „replikája” erre, pontosan harminc év múlva, így hangzik: „... a kinyilatkoztathatóság (Offenbarkeit) sokkal eredendőbb, mint a kinyilatkoztatás (Offenbarung) – tehát független minden vallástól? [...] Nem itt van a „reflektáló hit” eredetének helye, ha nem éppen e hit maga? Vagy pedig fordítva, a kinyilatkoztatás eseménye nem magában a kinyilatkoztathatóság kinyilatkoztatásában áll-e, a fény eredetének, az eredeti fénynek, a láthatóság láthatatlanságának kinyilatkoztatásában?”.⁴⁶

Derrida és Németh László „párbeszédének” ezen a pontján talán érdemes elidőznünk a kétségtelenül egybehangzó észrevételeknek annál a különbségénél, amely a minden kinyilatkoztatást és gondolkodást megalapozó hit (Némethnél: „vallásos ösztön”) forrásának a (metaforikus) kifejezésében megfigyelhető. Lehet, hogy Derridánál a „fény”⁴⁷ vizuális, Németh Lászlónál a „hang”⁴⁸ auditív metaforája utal arra a különbségre is, ahogyan a két gondolkodó a beszéd, illetve az írás aporetikus viszonyának már Platón által felvetett kérdéséhez viszonyul? Németh László, a „boldog vásárhelyi korszak” felszabadító élményéről szóló beszámolóiban⁴⁹ mintha az eleven szónak az írással szembeni elsőbbségére vonatkozó platóni érvehz kapcsolódna: Szókratész szerint az írás csak akkor bizonyulhat hitelesnek, ha kiállja a beszéd

41 Jacques DERRIDA: *Hit és tudás. A „vallás” két forrása a pusztaság és határain*, Brambauer, Pécs, 2006, 20.

42 NÉMETH László: *i. m.* 25.

43 *I. m.*, 49.

44 *I. m.* 24.

45 *Uo.*

46 Jacques DERRIDA: *i. m.* 30.

47 „Hangsúlyoztam a fényt, minden vallásnak a tűzzel és a fénnel való kapcsolatát. Létezik a kinyilatkoztatás fénye és a felvilágosodás fénye.” (Jacques DERRIDA: *i. m.* 65.)

48 „A „hang” volt az első, sokszor visszatérő vallásos fogalom, melyet az üdvösségöszton leírásánál fölhasználtam; ez annak az érzékszervnek a helyeslő vagy rosszálló jele, amely üdvösségünk kapaszkodóján irányít. S mily boldog voltam, amikor Platonban is megtaláltam a foné tisz daimonioszt, amelyre Szókratész mint tettei irányítójára hivatkozik” (NÉMETH László: *i. m.* 18.)

49 „Ezekben az években nem kellett esszét írnom; egy-egy esszé volt minden óra; a *Tanú* leglázasabb évében sem írtam annyi s oly sokfelé néző tanulmányt, mint itt” (NÉMETH László: *Vásárhelyi séták*, 85.)

próbáját; ezzel szemben Derrida szerint, úgy tűnik, éppen a kinyilatkoztatásokat a reflektálatlan ismételtetéssel dogmatizáló beszédet kell minduntalan kitenni az írás próbájának.

Ám az egyik is, a másik is (mind az előbeszéd általi tanítva tanulás „az óra üvegharangja alatt”, mind pedig a kérdések írásos kidolgozásában megvalósuló hitvallás): tanúskodás valamiről, ami túl van a kimondhatóságon és a láthatóságon; Derrida szavával: „a végtelen transzcendenciáról”. Ez a tanúsítás jelleg világítja meg a „religio” – mint az eljövendő igazságról való tanúskodás ígérete – eredeti és valódi értelmét, mondja Derrida, s ebben a tanúságtételben az élet tisztelete és méltósága nyilvánul meg, amennyiben az ember számára „az többet jelent mint maga az élet, többet, mint önmaga”.⁵⁰ A ember világhoz való viszonyának akár élőlőszóban, akár írásban történő kinyilatkoztatása Németh László felfogásában is „a látható van-oknak és mögöttük lappangó lehet-eknek ugyanazt az áhítatos és reménykedő tiszteletét kívánja meg, amit a tudósnak a világhoz való viszonya”,⁵¹ s a tanítás nála is a gondolkodás adventi természetét működésbe lépni engedő „religio”: „A tanár belép az órára: nem egy kis istentisztelet kezdődik-e a fölvetett téma körül?”.⁵²

*

A „kétféle műveltség” oppozíciója miatti meghasonlottság orvoslására hivatott pedagógiai munka tehát nemcsak szakma (tudás), hanem – ahogy Derrida tanítja: a tudással nem szembeállított, hanem együtt gondolandó – hit kérdése is. Németh László megfogalmazásában: „A pedagógusi hit, mely inkább a természet, mint nézet dolga, kettőt tételez fel: hogy az emberek (az eddiginél különbbé) nevelhetők, s hogy (az eddiginél többre) taníthatók. A nagy nevelők általában az elsőt tartják fontosabbnak – engem inkább a második izgatott”.⁵³

Az idézet zárlatában megfogalmazott döntés nemcsak, hogy közelebb mozdítja Németh László tanításról alkotott felfogását a Derridához (vö. a hit és a tudás együttállására vonatkozó mondat tartalmával), hanem (úgy vélem), éppen Derrida felől segíti helyes(ebb)en értenünk a magyar gondolkodó pedagógiai koncepcióját. E felfogásban a tanár lemond arról a (fajta) tekintélyről, amely neki, mint az átadandó ismeretek, az azt előíró (tan)tervek és az (erkölcsi) szabályok birtoklójának alanyi jogon kijár. Ahogyan a *Vásárhelyi séták* című esszé *Pedagógiai kísérletekről* szóló fejezetében írta, az ő számára a tanítás „nem csalhatatlan anyaghirdetés”, hanem folyamatos műhelymunka, a tanítványokkal együtt folytatott kísérletezés: „Tanítványaim például tudták, hogy nemcsak tanítom őket, hanem kísérlet is folyik, melynek ők nemcsak tárgyai – kuktái s cinkosai is lehetnek. Látták, hol sült ki valami jó, s nem titkoltam, ha vak útra mentem”.⁵⁴ A tanítás, mely – a konstatív tudás és a performatívumok kereszteződési pontján – tanulás is, nem a tananyag „átadására”, végigfutására és terv szerinti „befejezésére” törekvő igyekezet, hanem várakozás, a közös munka eredményeképpen előjövő „igazságra”; azaz, mint Derrida mondta a pécsi előadásban, olyan munka, mely „mint produktív aktivitás [...] feltételezi a passzivitás zónáját, a szenvedést [a passion, azaz 'szenvedély' értelmében

50 Jacques DERRIDA: *i. m.* 51.

51 NÉMETH László: *i. m.* 37.

52 *I. m.* 46.

53 NÉMETH László: *A pedagógus híre*. 293.

54 NÉMETH László: *Vásárhelyi séták*. 95.

is]”.⁵⁵ Az a nevelés, amely az ilyen, kísérletező tanítás által történik, Németh László szerint kapcsolatot teremt az ember „kétféle (biológiai és szellemi) természete” között, „[a] fogékony fizikum világáhitatra hangolása; a kísérletező ember kifejlesztésében az érzés szívógyökerei-nek a szétvetése; az érvényesülési ösztön feltörése idején a nyers ösztön erkölcsivé hangolása [révén]”.⁵⁶

A tanóra (mint *idő*) rendeltetése tehát az, hogy *helyt adjon* az igazság eljövételének, mégpedig – s ezt ismét a *Hit és tudás*-tanulmányban megfogalmazottak nyomán mondhatjuk – a „kinyilatkoztatott” és a „kinyilatkoztatható” rendje közötti szakadatlan oszcilláció áramlásában; s Derrida szerint ez jelenti minden felelős döntés esélyét.⁵⁷ A jó tanár munkájának „nyoma” Németh László szerint sem az átadott ismeretekben, hanem a felébresztett képességekben mutatkozik meg; vagy még ennél is inkább valami nem mérhető, megfoghatatlan energia, „honvág” előidézésében, amely egy életen át elkísér: „a szép óra emléke, az ismeretszerzés öröme, az az érzés, hogy tanulni jó, s a szellem kaptatói nagy, önértetadó s épp ezért visszasóvárgott rálátásokhoz vezetnek”.⁵⁸ Az ilyen tanítást működtető hit – amelynek Derrida szerint mindig van egy megvalló s egy, a másikat megszólító modalitása – a toleranciának a kölcsönös bizalmon alapuló új minőségét eredményezné, ahol „a döntés mindig a másiké, ami [viszont] nem ment fel semmilyen felelősség alól”,⁵⁹ s amely „tiszteletben tartaná a végtelen más-ság, mint egyediség távolságát”.⁶⁰

*

Úgy tűnik, a két gondolkodó eléggé közel került már egymáshoz – legalábbis a mi perspektívánkból tekintve – ahhoz, hogy észrevegyünk még egy, számunkra figyelmet érdemlő különbséget abban, ahogyan Németh László, illetve Derrida „az ember emberségét saját-ságában meghatározó” gondolkodást működtető tényezők (a hit és a tudás) egymáshoz való viszonyát elgondolja.

Németh Lászlónál a gondolkodást megalapozó hit, mint velünk született „üdvösség-ösztön”, „a természet dolga”,⁶¹ s ezt, „mint sarkallást, létünk közepén hordunk”;⁶² ennek rendeltetése, hogy, mint egy, az „ősi regulátor-zónából” induló vezérlet, biztosítsa az ember testi állapotát s gondolkodása közti kölcsönhatást, így téve alkalmassá őt az önkibontásra, emberi rendeltetése betöltésére, s ezzel együtt annak a belső bizonytalanságnak az elviselésére, amelyet kettős (anyagi és szellemi) eredete támaszt. Innen nézve magától értetődő a pedagógia központi jelentősége Németh László kultúra-konceptiójában: ott, ahol „a testben levő állapot, óhajok s az agyban ezzel kapcsolatban megformálódó ideák közti állandó kölcsönhatást”⁶³ a „kétféle műveltség” világa minduntalan megszakítja, összezavarja, ott a nevelés jótekonysága be-

55 Jacques DERRIDA: *Mit jelent a „tanítani” szó?* 10.

56 NÉMETH László: *A „vallásos” nevelésről.* 62.

57 Vö. Jacques DERRIDA: *Hit és tudás.* 38.

58 NÉMETH László: *Vásárhelyi séták.* 97.

59 Jacques DERRIDA: *i. m.* 33.

60 *I. m.* 40.

61 „Az ember már fogamzása percében mint feladat nyomul be a meglevő dolgok közé.” (NÉMETH László: *A vallásos nevelésről.* 31.)

62 *Uo.*

63 *I. m.* 34.

avatkozása nélkülözhetetlen, hiszen „[a]z érzés voltaképpen kész van, csak bele kell kapcsolni, mint áramot az ifjú ember gondolkodásába”.⁶⁴

Derrida felfogásában a gondolkodás kettős eredete, a hit és a tudás egymás általi folyamatos fenyegettetésében – s éppen ezáltal biztosítva esélyt egymásnak – tölti be rendeltetését. A gondolkodás ezért: hullámverésbe bocsátkozás; „a legjobbra éppúgy fel kell készülnie (várnia anélkül, hogy felkészülne rá), mint a legrosszabbra, mivel az egyik soha nem megy a másik nyitott lehetősége nélkül”.⁶⁵ A tudásra törekvés magában hordozza a várakozás adventi dimenzióját: „[a]z igazságosság leküzdhetetlen vágya kapcsolódik ehhez a várakozáshoz”,⁶⁶ a hit pedig – mivel a (hit)vallásban törekszik önnön megalapozására – a tudás kísértésében, az önigazolásra törő dogma veszélye közepette, tehát a gyökeres rossz közelében formálódik. Éppen ezért nem közömbös, hogy a hit és a tudás együttálló működésében melyik elemnek van (viszonylagos) elsőbbsége: „Hit és tudás: hinni a tudást és tudni a hitet, az alternatíva nem játék”.⁶⁷ Az „eredetet” tekintve a rangsor egyértelműnek tűnik: „... a hit[nek van elsőbbsége] [...], mint ami a gondolkodásban leginkább redukálhatatlan, azaz legeredetibb, még e megkérdőjelezés előtt, [...] a gondolkodás jámborságát alkotja”⁶⁸ – mondja Heideggert idézve Derrida. Ezzel együtt, az igazság mint „másik jövetele csak ott jelenhet meg egyedi eseményként, ahol [...] a gyökeres rossz is, bármelyik pillanatban meglepetésként felbukkanhat”.⁶⁹

Ezért minden hitvallás – amelynek Derrida szerint minden tudományos munkához hozzá kellene tartoznia – mint ígéret az igazság eljövételére, felelet: „felelni kell a másiknak, a másik előtt és magunktól”;⁷⁰ voltaképpen újra és újra megismételt válasz egy már előzőleg kimondott igenre.

*

64 I. m. 62.

A nevelés segítheti ennek a belső vezérletnek (amely Németh László szerint maga az erkölcs) az eredményesebb működtetését is, tekintettel az emberi individualizmus önimádatra, voluntarizmusra való hajlamára. „Tiszta individualista önkibontás nincs. Az ember csak a társadalomban, sőt azon túl a kozmoszban, annak törvényeivel, lehetőségeivel összhangban bonthatja ki magát. Ennek a módja az, hogy képességeinek megfelelő szerepet kér s vállal benne; részt vesz a játékban, s közben rájön meglevő s még ki nem fejlett lehetőségeire” (I. m. 37.)

65 Jacques DERRIDA: *i. m.* 33.

66 *Uo.*

67 I. m. 64.

68 I. m. 93.

69 I. m. 32.

70 I. m. 46.

PHAIDROSZ *Meg fog történni. Induljunk hát, hiszen a hőség is enyhült.*
SZÓKRATÉS *Nem úgy illene, hogy előbb imádkozzunk ezekhez, és csak úgy keljünk útra?*

PHAIDROSZ *Bizonyára.*

SZÓKRATÉS *Ó, kedves Pán, és ti többi istenek, akik csak itt lakoztok, adjátok meg nekem, hogy szép legyek belül; s ami külső birtokom van, a belsőkkal összhangban legyen. A bölcsét tartsam gazdagnak; s oly sok aranyam legyen, amennyit senki más nem tud hordozni és magával vinni, csak a józan és mértéketes ember. Van-e még másra szükségünk, Phaidrosz? A magam számára épp eleget kértem.*

PHAIDROSZ *Számomra is kérd ugyanezt, hiszen közösek a barátok javai.*

SZÓKRATÉS *Menjünk tehát.*

(Platón)

EDUCATE OFFERING. THE EXAMPLE OF LÁSZLÓ NÉMETH

Keywords: *speech, unconditional university, belief, promise, writing, teaching, "two types of culture", experiment, constative knowledge, "as if", work, discontinuity of culture, education, pedagogical guideline, performative, teaching, merged subject, testimony, "nature of nature", history, knowledge, transcendence, salvation-instinct, virtual*

Derrida's expression used in this title seems to be incompatible, at first sight, with László Németh's concept on education. László Németh's pedagogical concept brought out in his essays might be in accordance in several points with Jacques Derrida's thoughts on „the unconditional university”; his pedagogical guideline tested during his teaching time in Hódmezővásárhely between the years 1945 and 1948, as if it were Derrida's idea of institution „unconditionally free, sovereign in its speech, in its writing, in its thinking” applied in the experimental field of education. Furthermore, both of them seems to believe that the only in virtual traces perceptible „as if”, respectively, László Németh's term, „the Saint Might” would be the ferment without which we won't be able to assure the survival of the human culture. In László Németh's opinion, too, the “trace” of the good teacher's work is not in the transmitted information but it reveals occurring an unmeasurable, incomprehensible energy, “homesickness”, which will accompany for a lifetime.

A EDUCA PROMIȚÂND. EXEMPLUL LUI LÁSZLÓ NÉMETH

Cuvinte-cheie: *discurs, universitate neconditionata, credință, promisiune, scris, „două tipuri de cultură”, experiment, știință constativă, „parcă”, muncă, ruptură de cultură, educație, program pedagogic, performanță, pedagogie, comprimare de discipline, mărturie, „natura naturii”, istorie, cunoștință, transcendență, instinct de mântuire, virtual*

Expresia din titlu poate să pară la prima vedere incompatibilă cu concepția pedagogică a lui Németh László. Concepția pedagogică prezentă în activitatea eseistică a lui Németh László însă pare să corespundă

pundă privind mai multe aspecte cu concepția de „universitate necondiționată” a lui Jacques Derrida, iar în ceea ce privește programul lui pedagogic; pe care între 1945 și 1948 fiind profesor la Hódmezővásárhely l-a și pus în practică în mod experimental, acesta pare să fie aplicația derridiană pe câmpul experimental al unei concepții deridiene privind o instituție de învățământ „liber în mod necondiționat privind discursul, scrierea, gândirea”. Se pare că fermentul care apare la amândoi sub formă de urme vagi fără și care nu se poate asigura existența culturii umane este reprezentat prin acel „parcă”, la Németh László „Sfântul Posibil”. „Urma” dascălului bun nu constă nici după părerea lui Németh László în cunoștințele predate ci prin a face să apară (la discipol) un fel de energie, un dor de natură nemăsurabilă, intangibilă, și care îl va însoți pe acesta pe tot parcursul vieții.