

KNAUSZ IMRE

MŰVELTSÉG ÉS DEMOKRÁCIA

Kísérletek a pedagógia bírálatára

TANÍ-TANI
KÖNYVEK



KNAUSZ IMRE

MŰVELTSÉG ÉS DEMOKRÁCIA

Lektorálta: Arató László és Nahalka István
© Knausz Imre, 2018

ISBN 978-963-88966-5-0
ISSN 2631-1682

Felelős kiadó: Galambos Rita igazgató
Sorozatszerkesztő: Lencse Máté
A borítót Alexovics Ingrid fotójának felhasználásával Győri Hanna
készítette
Tervezés és tipográfia: Pais Andrea
Tördelés: Győri Hanna

A DIA a külföldről támogatott szervezetek átláthatóságáról szóló 2017.
évi LXXVI. törvény alapján külföldről támogatott szervezetnek
minősül.

KNAUSZ IMRE

MŰVELTSÉG ÉS DEMOKRÁCIA

Kísérletek a pedagógia bírálatára

2010–2018

.

Demokratikus Ifjúságért Alapítvány
Budapest
2018

Mihály Ottónak

*Because, my dear Ricky, I suspect
that under that cynical shell you're
at heart a sentimentalist.*

Tartalom

Műveltség és demokrácia	15
Bevezetés	15
Mire való a műveltség?	34
A tudás természetéről	78
A műveltség és a valóság	108
Nemzetépítés és Nemzeti alaptanterv	143
A kötött tananyag és az oktatás hatékonysága	153
Hálóba gabalyodva	164
Mégis, kinek a szövege?	172
Iskolai demotiváció – amnéziás demokrácia	182
Mi a nevelés?	198
A fókusz mint oktatáselméleti kategória	210
A Hamupipőke-effektus	219
A pedagógiai kultúráról	231
Eldologiasodás és elismerés az iskolában	256
Irodalmi nevelés	265
Mint oldott kéve	273
Oktatás irgalmasság nélkül	281
Az iskolai nevelés fölöttébb szükséges voltáról	291
Műveltségkép az ezredforduló után	300
Az általános iskola feladatáról	318
Tananyag és valóság	330
Kétféle tudás	340
Műveltség és szabadság	352
Műveltség, tanterv, vizsga	361

A találkozás kultúrája	372
Utóhang	381
Hivatkozott irodalom	388

Hallottam sírni a vasat,
hallottam az esőt nevetni.
Láttam, hogy a mult meghasadt
s csak képzetet lehet feledni;
s hogy nem tudok mást, mint szeretni,
görnyedve terheim alatt –
minek is kell fegyvert veretni
belőled, arany öntudat!

(József Attila)

A 90-es évek első felében gyakran elmentem meghallgatni Gunagrihát, azaz Fülöp Sándort, aki a meditációval és a spiritualitással kapcsolatos tapasztalatairól tartott előadásokat. Egyszer, amikor a rendezvény végén elmondta, hogy legközelebb hol és mikor lehet meghallgatni, valaki megkérdezte: „És akkor miről fog beszélni?” Mire Gunagriha valahogy így válaszolt: „Hát én mindig ugyanazt mondom.” Valóban mindig ugyanazt mondtam, és mégis mindig érdemes volt meghallgatni, mert mindig mondott valami újat is. A szívem mélyén önhittent azt remélem, az én írásaim, előadásaim is ilyenek. Évek óta ugyanazt a történetet mesélem, mégis abban reménykedem, hogy így összegyűjtve sem zavaróan redundánsak az írások, mert mindig változtatok egy kicsit a látószöveget.

2002-ben jelent meg Műveltség és autonómia című írásom, és az azt követő években alkalmam volt az ott kifejtett gondolatok többszörös újragondolására, kiegészítésére, majd a Politikatörténeti Alapítvány támogatásának köszönhetően a Műveltség és demokrácia című hosszabb esszé megírására. Ez online formában mindig is hozzáférhető volt, de „rendes” kiadására ebben a kötetben kerül sor először. Ebben az írásban kísérletet tettem egy átfogó műveltségkoncepció összefoglaló kifejtésére. Ennek során több helyen szövegszerűen is felhasználtam korábbi írásaimat, de az egykori mondatok nem egyszer új kontextusba kerültek, néha a gondolatot is

megváltoztattam, felülvizsgáltam, és soha nem tartottam tiszteletben saját írásaim eredeti gondolatmenetét. Ily módon felhasznált tanulmányaimra általában nem hivatkoztam, listájuk az irodalomjegyzékben olvasható.

A műveltség fogalmának, szerepének és sorsának elemzése a pedagógiai elmélet központi feladata. Amit ma oktatásnak nevezünk, az a 16. századi Európában alakult ki, és a 20. századi Egyesült Államokban kezdődött meg ma is tartó folyamatos válsága. Sem a genezis, sem a válság nem érthető meg annak tudatosítása nélkül, hogy a modern oktatás alapvetően egy hagyománynak a továbbörökítéséről szól, és ez az iskolában konstruált hagyomány az, amit műveltségnek nevezünk. A műveltség tartalmát kezdetben a humanista eszmék határozták meg. A művelt (literatus) ember eszerint mindekelőtt arról ismerszik meg, hogy tud görögül, de legalább latinul, olvassa és érti az antik auktorokat. A reformáció és a katolikus megújulás nagy erővel tette az elvárható műveltség részévé a Biblia ismeretét. Kereszténynek lenni ettől kezdve egy vallásos műveltség elsajátítását is jelentette. A felvilágosodás a távoli múltba visszanyúló műveltségesszményt kiegészítette a közelmúlt nagy szellemeinek tiszteletével. Kritikusan viszonyult a hagyományhoz, de nem tagadta azt meg, inkább arról van szó, hogy beemelte a műveltség birodalmába a hagyomány megújítóit is. A 19. század a nemzeti gondolat kibontakozásának időszaka volt Európában, a műveltség kereteit ettől kezdve leginkább a nemzet határozta meg, mindekelőtt a történelem és a művészetek, elsősorban az irodalom. De a kor demokratikus szellemének megfelelően ekkor ver gyökeret az a nézet is, hogy a műveltséget terjeszteni kell,

a műveltség bizonyos alapelemei minden embert megilletnek. A természettudományok és a technika csak a 20. században váltak a kívánatos műveltség részévé. Azt hihetnénk, praktikus okokból, hiszen a technika rohamos fejlődése megkívánta, hogy a felnövekvő nemzedék járatos legyen ezekben a kérdésekben is. Ennél azonban alighanem fontosabb volt itt is a tudományos műveltség identitásteremtő ereje: a tudás az- zal az öntudattal ruházta föl a polgárt, hogy képes uralkodni a körülményeken, a természet megismerhető és leigázható.

A 20. század derekától azonban mélyreható változások következnek be a modern (posztmodern?) ember és a hagyomány viszonyában. A társadalmi sikerességet már egyre kevésbé garantálja a szilárd elveken és értékrenden alapuló „belső iránytű”, sokkal fontosabbá válik a „többiekhez”, a „trendekhez” való alkalmazkodás. Röviden fogalmazva: posztmodern világunkban a siker biztosítéka, hogy kellő érzékenységgel észleljük szűkebb és tágabb környezetünk elvárásait, és jól tudjunk azokhoz alkalmazkodni. Ebben a helyzetben a műveltség „jellemerősítő”, identitásteremtő funkciója rohamosan veszít a jelentőségéből, és a műveltség közvetítésére létrejött iskolák legitimációs válságba kerülnek. Egyre kevésbé világos, hogy mit akarnak a hagyománnyal.

2010 után keletkezett konferencia-előadásaim és rövid esszéim – amelyeket ebben a kötetben adok ki összegyűjtve – ezt a válságot próbálják általában fogalmi elemzések segítségével megragadni. Az elemzés célja természetesen mindig a gyakorlat támogatása, és valójában abban reménykedem, hogy ezek az írások alapul szolgálhatnak egy majdani demokratikus oktatáspolitikai kialakításához.



Lehetetlen lenne mindazokat felsorolni, akiknek sokat köszönhettem e szövegek elkészítése során, ezért erről le is mondok. Az ajánlásokban megjelennek a legfontosabb nevek. Három esetben mégis kivételt teszek. Köszönet illeti Földes Györgyöt, akinek bizalma, támogatása és sürgetése nélkül nem készülhetett volna el a kötet első írása. És köszönet illeti a kötet lektorait, Arató Lászlót és Nahalka Istvánt nemcsak a fantasztikusan alapos és elgondolkodtató lektori véleményekért, hanem mindenekelőtt azért, mert a velük való közös munka, beszélgetés és vita, valamint írásaik olvasása meghatározóan hatott a gondolkodásomra.

Budapest–Miskolc, 2018. június

Knausz Imre

Műveltség és demokrácia

Bevezetés

Ez a dolgozat arra vállalkozik, hogy újragondolja a műveltség demokratizálásának esélyeit a 21. század körülményei között. Egy olyan projektről van szó, amelyet a felvilágosodás indított el, és a 19-20. század demokratikus és baloldali mozgalmai folyamatosan napirenden tartottak. Petőfi programatikus verse, A XIX. század költői nagyon sokak véleményét fejezte ki: az egyenlőség jogi, szociális és kulturális értelmezése eszerint magától értetődően kapcsolódik össze egyetlen demokratikus vállalkozássá. Az elképzelés nem maradt pusztán eszme. A 19. század Európa csaknem minden országában általánossá tette a népoktatást, és ez kézzelfogható eredményekkel is járt: az írástudás valóban tömegessé vált, az analfabetizmus számos helyen, így Magyarországon is gyakorlatilag megszűnt. A 20. században folytatódott a közoktatás expanziója, a középfokú oktatás is kiszélesedett, és egyre többen kerülnek be a felsőoktatásba is.

Az oktatási expanzió azonban nem azonosítható minden további nélkül a műveltség tömegesedésével. Az elemi szintű ismeretek – írni-olvasni tudás, alapvető számolási készségek, állampolgári ismeretek – közkinccsé tételéhez számos érdek fűződött már a 19. században: a választójog szélesedése, és ezzel a lakosság írásos szövegek, pl. sajtó révén való befolyásolásának igénye, a hadseregek fejlődése (és az általános hadkötelezettség), az iparosodás munkaerőigénye – hogy csak a legfontosabbakat említsük. Hogy bizonyos instrumentális, meghatározott célt szolgáló tudáselemek széles körű elterjedését tekinthetjük-e, és milyen mértékben a műveltség demokratizálódásának, az nyilvánvalóan attól függ, hogyan definiáljuk a műveltséget, és ez egyáltalán nem lesz könnyű feladat. De hasonló kérdéseket vet fel a középiskolai expanzió is, mert itt ugyan az iskolai tananyag már túlmutat az elemi ismereteken, és olyan – tudományos és művészeti – területekre terjed ki, amelyeket az „ünnepnapis tudás” körébe sorolhatunk, az azonban, hogy a tantervekben rögzített tudás mennyire válik elsajátított tudássá, éppen napjainkban válik kínzó kérdéssé. Az iskolarendszer fenntartását és növekedését ugyanis a modern társadalmakban nemcsak a tudás iránti igény indokolja, sőt nem is elsősorban az. Mint arra még lesz alkalmunk visszatérni, az iskola elsősorban olyan hely, ahol biztonságban és kontroll alatt vannak a gyerekek és a fiatalok, másodsorban a társadalmi felemelkedést közvetítő mechanizmus, harmadsorban szocializációs közeg, és hogy ezen funkciók mellett a műveltség átörökítése milyen mértékben érvényesül, az különböző időszakokban különböző mértékben tűnt fontosnak, de ritkán került igazán előtérbe.

Ha komolyan fel akarjuk vetni a kérdést, hogy milyen esélyei vannak a műveltség demokratizálásának a 21. században, rendelkezünk kell egy előzetes meghatározással arról, hogy mit is értünk műveltségen. Pusztán előzetes meghatározásról beszélek, mert a műveltség fogalmának értelmezése az egész tanulmány központi témája, egy definícióval nem intézhető el, és csak számos összefüggés kifejtése révén tehető világossá. Az alábbiakban áttekintek néhány olyan megközelítést, amelyeket a hétköznapi életben összefüggésbe szoktunk hozni a műveltség fogalmával.

Műveltségen az adatokon túlmenően mindenekelőtt az azok relatív jelentőségéről való tudást is szokás érteni. Nem elég azt tudni, hogy kik a székelyek, azt is illik tudni, hogy ez a tudás – nekünk – valamiképpen fontosabb, mint VIII. Henrik feleségeinek névsora. A műveltség fogalma tehát az adatok bizonyos elrendezettségét, hierarchiáját és kontextusba helyezését, egyszóval értelmezését is magába foglalja. Ez a perspektíva egyúttal morális dimenziót is kölcsönöz a műveltségfogalomnak, hiszen a viszonyításnak ez a képessége kognitív értelemben megalapozza a különbségtételt a baj és a katasztrófa, a boldogság és a múltó öröm, a közérdek és a magánérdek stb. között.

Egy további figyelemreméltó jelenség, hogy a műveltségnek mindig volt egy erős nyelvi vonatkozása. Érdekes, hogy sok civilizációban fontos bizonyos szakrális holt nyelvek ismerete, legalábbis a műveltség egy magasabb szintjén. Nálunk ez sokáig a latin és a görög volt, de ilyen volt már az asszír-babilóni világban a sumer, a zsidóknál a héber, a hinduknál a szanszkrit, a buddhistáknál leginkább a páli. Miért

van ez? Azt hiszem, nemcsak a hagyomány autentikusabb megismerése céljából, hanem az elme pallérozása végett is. A nyelv közvetít valami mélyebb tapasztalatot, a hagyomány egy bensőbb összefüggését, amely például valóságos és mitikus etimológiákban, jellegzetes ellentétpárokban, az alapvető metaforákban nyilvánul meg. Vegyük a buddhista példát! A hagyomány jelentős része minden fontosabb nyelvre le van fordítva, a komolyabb vallási tanulmányokhoz mégis elengedhetetlennek tartják mindenekelőtt a páli, de lehetőleg még a szanszkrit, tibeti és kínai nyelvi tanulmányokat is. Teljesen hasonló volt a helyzet a kora újkori Európában, ahol a humanista iskolázás a latin és görög nyelvi tanulmányokat állította előtérbe, a protestáns képzés pedig mindehhez hozzátette a hébert. A klasszikus tanulmányok célja – mondta századokkal később a neohumanista Johann Matthias Gesner – „*librorum veterum intelligentia*”, a régi könyvek megértése¹, és itt aligha pusztán fordítási gyakorlatokra gondolt, sokkal inkább arra, amit Babits nevezetes fiatal kori írásában így foglalt össze: „Ha a latin valamit másként fejez ki, mint a magyar, az azért van, mert a régi római másként gondolta, mint a mai magyar.”² Ezzel természetesen nem akarok semmi olyasmit sugallni, hogy az agglutináció és a deklínáció mögött különböző gondolkodásmódok bújnak meg, vagy hogy a passzív szerkezetek kiterjedt használata a „nép-
lélekre” volna visszavezethető. A szemantikai különbségek azonban – mint a szavak jelentéstartománya, a szinonimák

1 Fináczy, 1986, 217. o.

2 Babits, 1978, 88–89. o.

és ellentétek rendszere, az összetett szavak és a szókapcsolatok meghatározott formái – nagyon is jelentősek lehetnek a hagyomány pontosabb megértése szempontjából. A holt nyelvek ismerete persze ma már nem lehet része az általános műveltség kánonának, de ezt a tudást részben pótolhatja (pótolhatná) ma egy tágabb modern nyelvi műveltség, amely lehetővé teszi, hogy – ismét Babitsot idézve – a saját anyanyelvünket is jobban értsük. Kétségtelen ugyanis, hogy a humán műveltség igen nagy részben anyanyelvi műveltség, és ha igaz, hogy a nyelvtudás nem egyszerűen technika, hanem a „nyelv szellemének” ismerete, akkor ez fokozott mértékben áll az anyanyelvi tudásra.

Érdemes lenne elemezni a szabálykövető fegyelmet mint a műveltség egy további fontos összetevőjét. Bizonyos szabályok nemcsak praktikus célokat szolgálnak, hanem valamiképpen a hagyomány struktúráját adják, ezért követésük vagy a tőlük való eltérés nem merőben pragmatikus kérdés. Ide sorolom az ún. illemszabályokat, a helyesírást és nyelvhelyességet, vagy például a tánclépések paradigmáit. A művelt ember vesszőt tesz a hogy elé, nem nyúl kézzel a tányérba, és előre engedi az ajtónál a nőket. Az a gyanúm, hogy ide tartoznak bizonyos eljárási szabályok is, pl. a demokratikus döntéshozatal rituáléi, amelyek praktikus és racionálisan igazolható hasznosságukon túl szintén kifejezik a ragaszkodást egy demokratikus hagyományhoz.

A műveltség egyik legfontosabb megnyilvánulási formája bizonyára a jó ízlés. Ez persze nagyon kényes kérdés, mert állandó feszültség van az ún. „közízlés” és az egyéni kreativitás között, illetve éppen ebből fakadóan néha nagyon

nehéz különbséget tenni a kifinomult ízlés és az alkalmazkodó sznobizmus között. Nyugtalanító őszinteséggel exponálja ezt a problémát Szerb Antal *A világirodalom története* előszavában: „...az ember belső megérése irodalmi ízlés szempontjából úgyis abból áll – fejtegeti –, hogy lassanként rájön, hogy csakugyan nagy írók azok, akiket a hagyomány annak tart.”³ Annyi bizonyosra vehető, hogy az ízlés alakulása szoros összefüggésben áll az olvasottsággal, amely szintén a műveltség döntő komponense. Világos persze, hogy az „olvasottság” itt tág értelemben szerepel, amennyiben nemcsak a szépirodalomra vonatkozik, hanem általában a „fontos művek” ismeretére. „Hogyan lehet megkülönböztetni egy jó képet egy rossztól?” – merül fel a kérdés Vonnegut egyik regényében. „Annyi az egész, drágám... – válaszol Syd Solomon, a festő –, hogy meg kell nézni tízmillió festményt, aztán már soha nem téved az ember.” Ehhez mi is csak azt tehetjük hozzá, amit Rabo Karabekian, a Kékszakáll főhőse: „Így igaz! Így igaz!”⁴

Nem szabad elfelejteni, hogy a műveltség mindig közös műveltség. Egy közösség műveltsége. Attól érvényes a műveltség, hogy másokkal osztozunk rajta. Itt valójában az identitás problémájához jutunk. A művelt ember tartozik valahová azáltal, hogy egy közösség kultúráját a sajátjaként birtokolja. Ez azt jelenti, hogy a műveltségnek nemcsak tudásbeli és morális, hanem érzelmi összetevői is vannak.

3 Szerb, 1973, IX. o.

4 Vonnegut, Kurt: *Kékszakáll*. Ford.: Kappanyos András. Budapest, 1998, Maecenas, 147. o.

A közösség ugyanis mindig élményközösség, és a műveltség hordozza a közös élményeket. Ebben az összefüggésben érdemes újraolvasni Mérei Ferenc alapvető tanulmányát az utalásról. Mérei szerint az utalás „az élményközösség anyanyelve”, a közös élményekre utaló jeleket gazdag „asszociációs felhő”, konnotációk kissé elmosódó rendszere veszi körül, és ami a legfontosabb, az utalással újra megerősített közös élmény a közösségi értékképzés táptalaja.⁵ Mérei ugyan ezt az egész „szemiózist” a közvetlenül átélt közös élményekre korlátozza, vegyük azonban észre, hogy a hagyománnyal való találkozás maga is élmény, az egész kulturális közösség közös élménye, és az utalás gyakran ezekre az élményekre vonatkozik. A művelt ember érti a célzást.

Nem véletlen a hagyomány fogalmának visszatérő emlegetése ezekben a fejtegetésekben. Nem tévedhetünk nagyot, ha a műveltséget a hagyománnyal szoros összefüggésben határozzuk meg: mint elsajátított hagyományt, vagy még inkább mint a korábbi nemzedékek által örökül hagyott művekkel való találkozás eredményét. A mű fogalmát ebben a kontextusban érdemes a szokásosnál egy kicsit tágabban értelmezni. A kulturális pszichológia francia úttörője, Ignace Meyerson nyomán⁶ nemcsak a műalkotásokat vagy általában a könyveket sorolom ide, hanem például a szokásokat, az intézményeket, sőt a történelem tematizált egységeit is. Egy történelmi „mű” éppúgy lehet egy ország vagy az emberiség története, mint egy személyiség pályaképe vagy egy közös-

5 Mérei, 1989.

6 Lásd Bruner, 2004, 32-34. o.

ség életformája a történelmi tér és idő egy meghatározott metszetében – aszerint, ahogy az a tudományos kutatásban, a tömegkommunikációban vagy az iskolai tananyagokban tematizálódik.

De mit nevezünk hagyománynak? Nem túlságosan parttalan-e ez a fogalom ahhoz, hogy egy olyan sajátos tudásformát, mint a műveltség, ezzel határozzunk meg? Mindenekelőtt meg kell jegyeznem, hogy nem követem a szóhasználatban Nyíri Kristófot, aki hagyományról csak a szóban hagyományozódó tradíció esetében beszél, és ettől élesen megkülönbözteti az írásbeliséget, az írott kultúrát.⁷ Ez a különbségtétel természetesen alapvető, és később vissza is térek rá, a kifejezés kényelme érdekében azonban a következőkben a kollektív emlékezet mindkét formáját hagyománynak fogom nevezni. A pontosság kedvéért itt fel kell idézni, hogy a kollektív emlékezet fogalmát Maurice Halbwachs vezette be, ő azonban ezt élesen megkülönböztette mind a hagyománytól, mind a történelemtől.⁸ Ebben a vonatkozásban inkább a Halbwachsot újraértelmező Jan Assmann követem, aki nem von ilyen merev határokat, és a kollektív emlékezetet sokkal átfogóbb kategóriaként kezeli.⁹

Amikor itt örökölt és a hagyomány által közvetített műveltségről beszélek, korántsem szeretném ezt a fogalmat az ún. humán műveltségre korlátozni. Amit természettudományos műveltségnek nevezünk, az szintén a múlt: olyan

7 Nyíri, 1994.

8 Halbwachs, 1992.

9 Assmann, 1999.

konstrukciók, értelmezési sémák, amelyek sokszor évszázadokkal korábban születtek meg, de adaptívnak bizonyultak, és fennmaradtak. A tudománytörténész Simonyi Károly mutatott rá, hogy a már a 17. század végén rendelkezésünkre álló fizikai tudással felvértezve még 1976-ban is be lehetett kerülni az egyetemre fizikus vagy mérnöki szakokra.¹⁰ Hogy ez dicséretére válik az egykori felvételi vizsgáknak, vagy sem, az vitakérdés lehet, kétségtelen azonban, hogy amit ma természettudományos alpműveltségnek tekintünk, az olyan tudás, amely jelentős részben generációkkal a mi korunk előtt született meg, így a múltból örökölt tudásnak tekinthető. A „sajátosan kulturális termékek mint olyanok megítélésében az egyetlen nem társadalmi és autentikus kritériumot viszonylagos állandóságuk, sőt végső soron bekövetkező halhatatlanságuk jelenti. Csak az válhat végül a kultúra részévé, ami évszázadokon keresztül fennmarad.”¹¹

Persze a koszinusztétel vagy a tranzisztor másképpen a hagyomány része, mint a Hamlet. Az utóbbi a múlt felé fordítja arcát, értelmét az adja, hogy megőrzi a múltat. Az előbbi ezzel szemben a használhatóság igazolja, ezért az újabb és használhatóbb konstrukciók könyörtelenül kiszorítják a régieket. És mégis: a természettudományos műveltség is egy hagyományt közvetít. Nem szabad ugyanis összekeverni a tudományos kutatást a tudományos műveltséggel. A tudós dolga az, hogy ismerje a legfrissebb kutatási eredményeket. A művelt emberrel más a helyzet. Tőle sokkal inkább azt vár-

10 Simonyi, 1986, 29. o.

11 Arendt, 1995, 209. o.

juk el, hogy ismerjen meghatározott tudományos konstrukciókat: azokat, amelyeket egy hagyomány kanonizált. Azaz nem feltétlenül a legújabb felfedezéseket. Egy kis túlzással azt mondhatjuk, hogy hetente jelennek meg hírek arról, hogy sikerült azonosítani az egyik vagy másik emberi tulajdonságért vagy éppen bizonyos betegségek kialakulásáért felelős géneket. A genetika fejlődése valóban lenyűgöző. Ezek az új ismeretek azonban – bár elképesztően fontosak – egyelőre nem váltak a műveltségi kánon részévé, és ennek jó oka van. Némi időnek ugyanis el kell telni ahhoz, hogy a felröppent hírből a művelt laikustól is elvárható tudás legyen. Erre alapvetően két okból van szükség. Egyrészt a tudományos közvéleménynek – amelyet meghatározott intézmények (kutatóintézetek, társaságok, folyóiratok) közvetítenek – be kell fogadnia az új felfedezést, másrészt tisztázódnia kell az új ismeret relatív jelentőségének, azaz annak, hogy valóban olyan fontos dologról van-e szó, amelynek tudása széles körben elvárható.

A műveltség meghatározásáról szóló fejtegetésünk a kánon és a kanonizáció fogalmához vezetett el bennünket. A műveltség olyan tudásnak mutatkozik, amelynek tartalma valamiképpen kanonizálódott. Nem tetszőleges tartalmú tudás tehát, hanem éppenséggel annak a tudása, amit egy adott közösség tagjaitól elvár. „A kánon – akárhogyan értjük is – biztos fogódzókkal szolgál, egyenlőséget, pontosságot és megfeleléseket teremt, kiküszöböli a tetszőlegességet, az önkényt és a véletlent.”¹² A görög kanón szó eredetileg egye-

12 Assmann, 1999, 121. o.

nes nádat, mérővesszőt jelentett, a mai értelemben vett kánon pedig a mértékadó műveket tartalmazza. Egy mű azonban többféle értelemben lehet mértékadó. Egy irodalmi mű például lehet attól mértékadó, hogy „mind a művészetek gyakorlásának, mind pedig – és főként – a művészet megítélésének mérővesszeje”.¹³ Ez azonban az irodalmi kánon kérdéseire tartozik. A műveltségi kánon – mint erről a későbbiekben még részletesebben és rendszeresebben is szó lesz – attól mértékadó, hogy meghatározza a látásmódunkat. Arról szól, hogyan lássuk – azaz hogyan értelmezzük – a világot. Ez közös tulajdonsága a Hamletnek, a magyar állama-
lapítás elbeszélésének és az evolúció elméletének.

Igen, de hol dől el, hogy mi alkotja a kánont? Ki dönti el, hogy milyen tudás várható el egy művelt embertől? A modern kor legfőbb – bár korántsem egyetlen – kanonizátora a műveltség területén kétségkívül az iskola. Kanonikus tudás az – mondhatnánk –, amit az iskolában tanítanak, vagy ami „érettségi tétel”. „...[A]mit az érettségintudni kell, az van, minden más lényegtelen – írja egy helyen Babarczy Eszter. – Nem azért, mintha nem felejtene el az érettségiző a vizsgát követő megkönnyebbülés finom szellőjébe feledkezve az egész tananyagot, hanem azért, mert ha az életében egyszer még találkozik e tananyag valamely elemével, felismeri, és komolyan fogja venni. Az is valóság. Az is komoly.”¹⁴ Az iskola – úgy tűnik föl – az egyik fő kanonizátor: megmondja, hogy mit kell tudni, és bizonyos mértékig még azt is, hogyan.

13 Assmann, 1999, 118. o.

14 Babarczy, 2003.

Az oktatás 20. századi tömegesedése mindenütt a tanterv mint műfaj felvirágzásával járt. Különösen a második világháború után és mindenekelőtt amerikai kezdeményezésre (Ralph Tyler, Benjamin Bloom) terjedtek el azok a tantervek, amelyek igyekeztek minél pontosabban, az ellenőrizhetőség szempontját nagyon komolyan véve meghatározni az oktatási célkitűzéseket, azaz a követelményeket. A modern társadalmakban az állam bevételeinek növekvő hányadát fordítja az oktatásra, és az adófizetők érthetően tudni szeretnék, hogy eredményekkel jár-e ez a ráfordítás.

Nagyot tévednénk azonban, ha ennek alapján a műveltségi kánont az iskolai tantervekkel azonosítanánk. Tanterv és kánon között a viszony sokkal bonyolultabb, hiszen először is a kánon legalább annyira meghatározza a tantervet, mint fordítva. Egyetlen tantervkészítő sem tekinthet el a tanterv összeállításakor uralkodó műveltségi kánontól. A tanárok tudása és világlátása, a szülők kimondott vagy ki nem mondott elvárásai és tágabban a társadalmi nyilvánosság különböző intézményei gyorsan visszaterelik a kánon által megszabott kerékvágásba az oktatást, ha a tanterv esetleg ki is akarná zökkenteni belőle. Bár a tanterv fontos kanonizátor, soha nem teljesen autonóm ezen a téren, hanem valamilyen mértékben mindig egy már korábban kialakult és nem kodifikált kánonhoz kell igazodnia.

Másodszor egy fogalmi pontosításra is szükség van. Amikor az oktatás kanonizációs szerepéről beszélünk, a sok szabályozó közül szimbolikusan kiemeljük a tantervet, ez azonban – mint Babarczy Eszter idézett szövegéből is látszik – némileg önkényes. A tanterv ebben a folyamatban csak egy

tényező, és talán nem is a legfontosabb. Döntő szerepük van a vizsgakövetelményeknek, mindenekelőtt az érettséginek, továbbá természetesen a tankönyveknek, amelyek az esetek nagy részében sokkal pontosabban körülhatárolják, hogy mi a tananyag, mint a tantervek. De nagyon fontos az is, hogy a pedagógusok képzésük során milyen tananyagot – és milyen világlátást – sajátítottak el.

Harmadszor az így értelmezett tananyag sem azonosítható minden további nélkül a műveltségi kánonnal mindezenekelőtt azért, mert nagyon sok olyan dolgot tanulunk az iskolában – vagy akár az érettségire –, amelyet az iskolán kívül senki nem tekint a műveltség részének. Rész-e a műveltségi kánonnak az elemek periódusos rendszere? Mielőtt sietve igennel válaszolnánk, kérdezzük meg művelt ismerőseinket, hány proton van egy hidrogénatomban. Milyen értelemben ismerik a periódusos rendszert azok, akik nem tudnak válaszolni erre a kérdésre, vagy téves választ adnak? És milyen értelemben része a műveltségi kánonnak valami, amit ennyire nem ismerünk? A periódusos rendszer persze valamilyen közvetett módon talán mégis része a műveltségi kánonnak. De az általános és középiskolai tananyag számos ennél specifikusabb eleme – mind a humán, mind a természettudományos területéről – bizonyára nem. Ahhoz, hogy a tananyag az elvárható műveltség része legyen, több kell, mint hogy bekerüljön a tankönyvekbe vagy a vizsgakérdések közé. Ehhez az is kell, hogy az iskolán kívüli szellemi élet valamiképpen ráerősítsen a kanonizációs folyamatra.

És végül negyedszer mindannyian tudjuk, hogy vannak közös műveltségünknek olyan elemei, amelyeket nem az

iskolában szereztünk meg, vagy nem elsősorban ott. Különösen szembeűnő az az ellentmondás, amely a képzőművészet és a zene iskolai alárendelt helyzete és a műveltségi kánonban betöltött kiemelkedő szerepe között feszül. A budapesti Szépművészeti Múzeum emlékezetes Monet-kiállítása 2003-2004-ben 250 ezer látogatót vonzott, a 2006-2007-es Van Gogh-kiállítást pedig már közel félmillióan tekintették meg. Ezeket a számokat aligha lehet az iskolai rajzoktatással összefüggésbe hozni, mint ahogy azt sem, hogy műveltségbeli hiányosságként értékeljük, ha valakinek fogalma sincs az impresszionizmusról, soha nem hallott még Van Gogh füléről, vagy éppen nem tudja, ki a szerzője a Don Giovanni című operának. De ez nemcsak a képzőművészetre és a zenére igaz. Bernard Shaw drámái nem igazán szerepelnek a tantervekben, a szerző valamiképpen mégis kanonikus. A kanonizáció ugyanis nemcsak az iskola műve, ebben fontos szerepet játszanak a nyilvánosság más intézményei is: a múzeumok, a színházak, a könyvkiadás és persze az elektronikus média is.

Mindezek után visszatérhetünk a műveltség demokratizálásának fentebb felvillantott programjához. A kifejezésen természetesen több különböző projektet érthetünk, és itt is szükség van egy előzetes fogalmi tisztázásra. Tekintsük át „a műveltség demokratizálása” kifejezés néhány lehetséges értelmezését!

1. A műveltségbeli monopóliumok megszüntetése. Ez a program megjelent például a létező szocializmus korai korszakának ideológiájában mint „a volt uralkodó osztályok

műveltségi monopóliumának felszámolása”.¹⁵ A monopólium képe egy hatalmi jellegű értelmezési sémát húz rá a műveltség problémájára: eszerint a hatalmon levők – nyilván hatalmuk megtartása céljából – elzárják a tudástól, azaz egy fontos erőforrástól a „dolgozó osztályokat”, a „tömegeket”. Bár antidemokratikus berendezkedésű társadalmakban ilyen tendenciák valóban megfigyelhetők, egészében a kép mégis túlságosan leegyszerűsítő: azt a látszatot kelti, hogy a műveltség terjesztéséhez elég bizonyos akadályokat felszámolni lehetőleg a forradalmi cselekvés révén. Elég átvágni a gátat, mint Bán Frigyes Talpalatnyi föld című filmjének végén, hogy a tudás megtermékenyítő vize eljusson az arra szomjazó tömegekhez.

2. A műveltségbeli egyenlőtlenségek csökkentése (felszámolása). Ez a második eszme rokon az előzővel, és lényegében ugyanazokhoz a politikai mozgalmakhoz kötődik, de más képen alapul, és így némileg más a jelentése is. A metafora itt arra utal, hogy a műveltségbeli egyenlőtlenségek analógiát mutatnak – és össze is függenek – a szociális egyenlőtlenségekkel. Ahogy igazságtalan az, hogy vannak gazdagok és szegények, hasonlóképpen igazságtalan az is, hogy egyesek magas műveltséget szereznek az iskolázás révén, mások pedig tudatlanságban maradnak. Az egyenlőség eszméje azonban itt éppolyan kétértelmű, mint szociális vonatkozásban: a fő baj eszerint nem a tudatlanság, hanem a tudásban mutatkozó egyenlőtlenség. Ennek felszámolása

15 Lásd pl. A Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetőségének határozatát az ötéves tervről (1949). <http://www.rev.hu/sulinet45/szerviz/dokument/otevesterv.htm>

azonban nemcsak „a tömegek felemelése” révén történhet, hanem a hagyományos műveltség eróziója vagy éppen lerombolása révén is. A hagyományos műveltség ellen már a századfordulón militáns támadást indítottak az avantgarde mozgalmak, és például a konstruktivizmus esetében már ennek a lázadásnak is megvolt a demokratikus színezete. Az első világháborút követő forradalmak nyomán megszülettek azok az ideológiák, amelyek az elitkultúrával a munkásosztály – más esetekben a parasztság – tömegkultúráját mint ellenkultúrát állították szembe. Intézményesült és nem kis részben államilag irányított formája volt ennek Oroszországban a Proletkult, amely a proletárok művészeti öntevékenységét a „burzsoá” művészettel szemben ünnepelte. A hatvanas évek lázadó ifjúsági ellenkultúrája Nyugat-Európában és az Egyesült Államokban újra hasonló struktúrában vetette fel a kérdést. Ha a hagyományos művészet és műveltség ideje lejárt, és azt kiszorítja a modern tömegkultúra, akkor ez kétségkívül a tudás egyenlőbb elosztásához vezet. Anélkül, hogy könnyű kézzel egymásból vezetnénk le egymástól nagyon távol eső dolgokat, rá kell mutatni, hogy ebből a szempontból ugyanez a műveltségi egalitarizmus mutatkozik meg a hagyományos műveltség legkevesbé sem erőszakos eróziójában a posztmodern relativizmus körülményei között.

3. Az elemi szintű tudás eljuttatása mindenkire. Korábban utaltam rá, hogy a 19. század ezen a téren hatalmas áttörést hozott: az írásbeliség, az elemi számolás, a legfontosabb vallási és nemzeti (történelmi) ismeretanyag, valamint némi gyakorlatias tudás valóban közkinccsé vált. Ennek jelentőségét aligha lehet túlbecsülni: az iskolázás a gondolkodás nagyobb

rendszerezettségét, az absztrakt gondolkodás lehetőségét, a formális (viselkedési és gondolkodási) szabályok elismerését vonja maga után, vagyis csupa olyasmit, ami korábban csak egy szűk elitre lehetett jellemző. Ugyanakkor a műveltségnek ez a demokratizálódása nem egalitárius a 2. pontban kifejtett értelemben. A népiskolai tudás karakterisztikusan különbözik a középiskolai tudástól. Gyakorlatiasnak lehet nevezni az ezen a szinten közvetített műveltséget: ne álljunk a fa alá viharban, mert belénk csaphat a villám; ne töröljük le a szilva „hamvát”, mert akkor könnyebben megromlik. Daniel C. Dennett terminológiáját használva¹⁶ azt mondhatjuk, hogy ez a tudás a tervezeti alapállásra épül, azaz arról szól, hogyan történnek a dolgok normális körülmények között, amikor minden rendben van. Hogy viselkednek a dolgok – a természeti jelenségek és az emberi készítmények – terveztük szerint? Ezt a fajta tudást szokták manapság a számítógéppel kapcsolatban felhasználói szintű tudásnak nevezni. Nem törekszik ugyanakkor a mélyebb mozgatók, a rejtett összefüggések feltárására. Ez utóbbi elvileg a középiskolai tananyag feladata, amely sokkal közelebb áll ahhoz, amit Dennett fizikai alapállásnak nevez. Az elméleti jellegű tudást az különbözteti meg a gyakorlati ismerettől, hogy nemcsak a tipikus „A eseményre B esemény következik” jellegű összefüggések érdeklik, hanem az is, hogy mi az oka egy-egy ilyen összefüggésnek – és az ilyen tudás csak rendszerezett formában közvetíthető. A rendszeres elméleti tudás egyfelől képessé tesz a nem tipikus helyzetek kifejtésének hatéko-

16 Dennett, 1998.

nyabb bejósolására, másfelől viszont el is szakad a gyakorlati alkalmazás helyzeteitől – hiszen nem ebben az összefüggésben tanuljuk –, és így a haszna nehezebben átlátható. A hagyományos – 1945 előtti – magyar oktatási rendszerben ez a kétféle tudásközvetítés nem két fokozat volt, hanem az általános képzés két egymással párhuzamosan futó formája, és nem volt ez másként Európa többi oktatási rendszerében sem.

4. A lakosság iskolázottsági szintjének növelése. A 20. századi oktatás markáns, sokszorosán leírt tendenciája viszont éppen a középiskolai expanzió: folyamatosan nő azok aránya egy-egy korosztályon belül, akik középiskolába járnak és érettségi bizonyítványt szereznek. Magyarországon az 1925- 29 között érettségi korba érkezettek közül 6,3% szerzett érettségi bizonyítványt.¹⁷ A mai 80% körüli aránytól ezt az adatot egy világ választja el. Ebben az értelemben tehát a műveltség – éspedig a középiskolai típusú műveltség – tényleges demokratizálódásáról beszélhetünk nyilvánvalóan nemcsak Magyarországon, hanem Európában mindenütt. Kérdés azonban, hogy az érettségi bizonyítvány megszerzése milyen mértékben azonosítható a műveltség elsajátításával. Amióta a műveltség egyáltalán hozzáférhető, azóta különböztetjük meg egymástól a mély és felszínes tudást, azaz azóta fogalmazódnak meg kételyek azzal kapcsolatban, hogy a tudás terjesztése valóban gyarapítja-e a művelt emberek számát. A kérdés egyik legrégebbi és legradikálisabb megfogalmazója Platón volt, aki egyenesen az írásbeliség (a tanítások írásba foglalása) kritikájaként fejtette ki némileg arisztokra-

17 Nagy, 1999, 457. o.

tikus álláspontját. „...[N]em hiszem, hogy e dolgok [a végső bölcsesség – K. I.] szavakba foglalásának megkísérlésével az emberiség javát szolgálánk – írja az ún. Hetedik levélben –; ez legfeljebb csak néhány embernek válnék hasznára, aki azonban csekély útmutatással maga is rájuk tudna bukkanni. A többi embernél viszont csupán azt érnénk el, hogy egyrészt ügyünk hátrányára meg nem érdemelt megvetést keltenénk bennük a filozófia iránt, másrészt csak táplálnánk egyesek fennhéjázó és üres önhittségét, akik azt hiszik, mintha valami isteni bölcsesség birtokában volnának.”¹⁸ Vegyük észre, hogy az idézett két érv – a felszínes tudás megvetést kelt a filozófia iránt, és üres önhittséget táplál – azt is világossá teszi, hogy a meg nem értett tudás mintegy elzárja a tanítványt a bölcsességtől – vagy azért, mert azt érdektelenként jeleníti meg, vagy azért, mert azt az érzést erősíti a befogadóban, hogy már minden lényegesnek a birtokában van. Platón tehát nem egyszerűen arra figyelmeztet a múltból előrenyúlva, hogy a műveltség tömegcikké tétele a középiskolai oktatás expanziója révén nem elégséges, hanem kifejezetten az ilyen tendenciák veszélyeire hívja fel a figyelmet: a félműveltség szembefordít a valódi műveltséggel.¹⁹ Annyi biztos, hogy az oktatás tömegesedése vagy az érettségizettek számának és arányának növekedése nem kezelhető úgy, mintha közvetlenül azonos lenne a műveltség szélesedésével.

A fentiek alapján három kérdés fogalmazható meg a műveltséggel kapcsolatban, és ez a három kérdés alkotja ennek a tanulmánynak a tervezetét.

18 Platón: *Hetedik levél*, 341e–342a, Faragó László fordítása.

19 Részletesebben lásd Knausz, 2006.

1. A politikai demokrácia feltételezi-e valamiképpen – és ha igen, miképpen – a műveltség demokratizálását?

2. Mit is jelent műveltnek lenni? (Megkülönböztethető-e a műveltség olyan gyakran emlegetett jelenségektől, mint a félműveltség vagy az iskolás tudás?)

3. Lehetséges-e megvalósítani a műveltség demokratizálásának programját? (Hol vannak a fő akadályok?)

Mire való a műveltség?

A címben feltett kérdés meglehetősen szokatlanul cseng a műveltségről való beszéd megszokott kontextusában. Régi, a korai görög filozófiáig visszanyúló hagyománya van annak a felfogásnak, hogy a műveltség és a haszon nem egyeztethető össze. A műveltség éppen olyan tudásokat foglal magába, amelyek nem válthatók aprópénzre, közvetlen hasznuk gyakorlati életben nincs. A műveltség ebben az értelemben „ünnepnapis tudás”. Ferge Zsuzsa, aki a kifejezést meghonosította a magyar művelődésszociológiában, rámutat, hogy az ünnepnapis tudás esetében „az ember gazdasági-társadalmi kényszerek alól felszabaduló idejének és energiájának felhasználásáról van szó”, ami azonban nem jelenti azt, hogy az ilyen fajta tudást kizárólag a szabadidőben tudnánk felhasználni.²⁰ Ferge lényegében a művészeti és tudományos alkotások befogadásának és élvezésének képességéről beszél, ennyiben tehát valóban olyan tudásról, amely egyfelől a lélek

20 Ferge, 1976, 20-21. o.

épülését, azaz önmagunk művelését szolgálja a Humboldt és Goethe által kidolgozott Bildung-eszmény szellemében²¹, másfelől kifinomult élvezetekhez juttat. Megkülönbözteti ettől egyfelől a hétköznapi tudást, amely mindenekelőtt a magánélet gyakorlathoz és az emberek közötti érintkezéshez, a „társadalmi viszonyok kezeléséhez” kapcsolódik, másfelől a további magyarázatra aligha szoruló szaktudást. Ez utóbbiak tehát olyan tudásfajták, amelyek valóban megfogható, esetenként pénzben is mérhető hasznot hoznak annak, aki rendelkezik velük – szemben az ünnepnapi tudás deklarált öncélúságával.

Egészen más értelemben válik problematikus a műveltség haszna napjainkban, amikor annak vagyunk tanúi, hogy maga a szó is rossz hírbe keveredik. Műveltségen nagyon sokan a kifejezetten pejoratív értelemben használt lexikális tudást értik, és szívesen állítják szembe olyan közvetlenül hasznosítható gyakorlati kompetenciákkal, amelyek nemcsak a hétköznapi érintkezésben hasznosak, hanem kézzel fogható munkaerő-piaci előnyökhöz is juttatják birtokosukat. Vegyük észre, hogy itt a műveltség mást jelent, mint a görögöktől a humanistákon, majd a német felvilágosodáson és neohumanizmuson át napjainkig ívelő hagyományban, és más értelemben minősül haszontalannak. Ott a műveltség az objektív kulturális javak belsővé tételét és végső soron a személyiség tudatos kiképzését jelentette.²² Itt ezzel szemben valami üres dologról van szó, amely már nem művel, csak

21 Lásd Bruford, 1975.

22 „Végtére is a műveltség nem más, mint a kultúra szubjektív elsajátítása.” Adorno, 2003, 96-97. o.

a memóriát terheli, és ha van valami értelme, az éppenséggel gyakorlatias haszon: műveltnek látszani kétségtávol bizonyos társadalmi-kapcsolati előnyökkel jár.

A továbbiakban megkísérlem igazolni, hogy a – mind pozitív, mind negatív értelemben – szívesen hangoztatott öncélúság ellenére a műveltség értelme és haszna racionálisan megfogalmazható. Ebben az érvrendszerben végig jelen lesz ugyan az egyén öntökéletesítésének gondolata, ugyanakkor arra fogok törekedni, hogy a műveltség fogalmát lehorgonyozzam a mindennapokba. A kérdésem tehát nem annyira az, hogy jó-e az egyénnek, ha műveltséget sajátít el, inkább az, hogy a politikai demokrácia működése szempontjából előnyös-e a polgárok műveltségének emelkedése.

A műveltség tartalomfüggetlen használati módjai

Mindenekelőtt különbséget kell tenni a műveltség két teljesen különböző használatba vételi módja között. Az első módot tartalomfüggetlennek nevezem, mert olyan esetekre vonatkozik, amikor az egyén műveltsége kifejezésre jut ugyan, de csak jelez valamit, és amit jelez, az semmilyen kapcsolatban nem áll a megnyilvánuló műveltségtartalommal. A leggyakrabban emlegetett példa ebben az összefüggésben a műveltségi vételkedő. Aki jól szerepel egy ilyen vetélkedőn, azt hajlamosak vagyunk műveltnek nevezni, és a műveltségének ebben az esetben haszna is lehet: jó esetben egy halom pénzt vihet haza a játékos. Az ilyen játékokban persze a szerencsének jóval nagyobb szerepe van, mint a műveltségnek, a néző azonban csak azt látja, hogy aki tudja a válaszokat, az a műveltségét

használva bevételhez jut. De éppen a pénznyeremény mutatja plasztikusan, mennyire mindegy az ilyen és ehhez hasonló esetekben, hogy mi is a műveltség tartalma: bármilyen kérdésre adott helyes válasz – legyen szó akár *Az utolsó vacsoráról* vagy a malária kórokozójáról – ugyanolyan általános egyenértéket kifejező pontszámokra, illetve pénzre, tárgynyereményre váltódik át. A művelet eredménye semmilyen specifikus kapcsolatban nincs a felhasznált tudás tartalmával.

Ehhez teljesen hasonló struktúrájú minden műveltségi vizsga, illetve az iskolai minősítő értékelés általában. Az ilyen fajta vizsgák (pl. az érettségi) célja általában valamilyen tanúsítvány vagy jó osztályzatok megszerzése, és sokszor esetleges, hogy milyen tudással kell rendelkezni ehhez. Az oklevél vagy az ellenőrző könyvben díszelgő bejegyzés alapján már nem nyomozható vissza, hogy a jelölt tudása milyen konkrét tartalmakra terjedt ki, és ez valójában nem is érdekel senkit. Némileg más persze a helyzet az olyan vizsgákkal, amelyek meghatározott tevékenységekre jogosítanak az azokhoz szükséges tudás igazolásával, ez a helyzet például az autóvezetői jogosítvány megszerzésével. Ebben az esetben azonban már nem is műveltségi – hanem gyakorlati – vizsgáról beszélünk. Bár jól tudjuk, hogy a papír és a tudás itt is eltérhet egymástól, az ilyen vizsgák esetében szoros kapcsolat van a tudás tartalma (tudok autót vezetni) és az eredmény (jogosult vagyok autót vezetni) között. Már nem ilyen egyértelmű a helyzet a nyelvvizsgával, hiszen ilyen bizonyítványt nem azért kell szereznünk, hogy beszélhessünk idegen nyelven, hanem mert ez különböző további jogosultságok megszerzésének előfeltétele, sokszor függetlenül attól,

hogy ténylegesen van-e szerepe a nyelvtudásnak az adott területen. Az érettségien vagy az iskolai osztályzatok esetében ez a vonás erősödik föl rendkívüli mértékben: bónuszpontokat kapunk, mint a szupermarketben vásárlás után, és ezek a pontok, osztályzatok, bizonyítványok már semmit nem őriznek tudásunk eredeti struktúrájából.

A műveltség tartalomfüggetlen használatba vételének másik nagy területe a csoporthoz tartozás jelzése. Minden csoport feltételez a tagjairól bizonyos közös tudásokat, amelyek jelzik, hogy az illető „közülünk való”. Aki szóhasználatával, mondatfűzésével, kiejtésével, az utalások megértésével és az ebből fakadó humorérzéssel, a beszélgetésekbe való bekapcsolódással, továbbá bizonyos viselkedési szabályok következetes betartásával nem tudja félreérthetetlenül jelezni, hogy a csoport tagja, az kirekesztődik, és az is lehet, hogy nevetség tárgya lesz. Ez a mechanizmus minden közösség esetében hasonlóan működik. Szabó Magda népszerű regényében, az Abigélben Gina, a főszereplő egy jól összeszokott, sajátos hagyományrendszerrel rendelkező közösségbe csöppen, amikor az árkodi kollégium tanulója lesz. A közösség minden tagja tudja, ki az az Abigél, és hogy mit jelent férjhez menni a leltári jegyzékhez. A „tagjelöltet” nagy lelkesedéssel próbálják meg beavatni ebbe a hagyományba, felruházni azokkal a tudásokkal, amelyek az adott közegben a túlélés feltételei, és amikor Gina ellenáll, és nem hajlandó úgy reagálni a szavakra, és úgy viselkedni, ahogy azt a közösség elvárja tőle, valóban kirekesztődik, és magára marad.

A kanonizált műveltség is betölt ilyen jelző funkciót, sőt bizonyos esetekben ez kifejezetten dominánssá válik. Az elit-

hez tartozás jelzéséről van szó: a műveltség egyik alapvető társadalmi funkciója kétségkívül az, hogy megkülönbözteti az elitet a tömegtől, a „társasághoz” tartozót attól, akit soha nem fogadna be egy „jobb társaság”. Aki az idegen szavak helytelen ejtésével és helytelen használatával, hibás helyesírással, külvárosi vagy éppen vidékies kiejtésével, az uralkodó nyelvi normák megsértésével és azzal, hogy a háttértudás hiányosságai miatt képtelen követni a társalgást, elárulja műveletlenségét, az éppúgy kirekesztődik a társadalmi elitből, mint Vitay Georgina a Matula belterjes világából.

Kérdéses lehet persze, hogy mennyiben beszélhetünk itt valóban a műveltség tartalomfüggetlen használatáról. Különösen az előző bekezdés felsorolásának utolsó eleme lehet gyanús ebből a szempontból: a társalgás követéséhez szükséges háttértudás mozgósítása első pillantásra a műveltség tartalmilag meghatározott használatának tűnik. A későbbiekben bőven lesz arról szó, hogy a dolognak kétségkívül van ilyen aspektusa is. Elég azonban itt Bernard Shaw Pygmalionjára utalni annak belátásához, hogy nem feltétlenül erről van szó. Shaw drámája egy műveltségeszmény felszínességét leplezi le: a fonetika tanára gyorstalpaló tanfolyamon képes felkészíteni egy londoni virágáruslányt arra, hogy megállja a helyét a legkifinomultabb úri társaságban. Nagyon fontos persze, hogy fonetikáról van szó: Higgins komplex projektjében kiemelt szerepe van a kiejtés gyakorlásának, hiszen – ha hiszünk Shaw vitriolos kritikájának – az elit a jelzéseknek ezen a legfelületibb szintjén méri le tagjainak műveltségét. Ha ez megvan, akkor már elég begyakorolni néhány bármikor elővehető társalgási formulát, és nagyon kicsire csökken a lelep-

leződés veszélye. (A mesterséges intelligencia kutatásának egy szórakoztató ágazata a beszélgető robotok tervezése. Az ilyen program azt használja ki, hogy felületes beszélgetéseink legtöbbször véges számú formulára korlátozódnak, és ha ezekhez a program megfelelő válaszformulákat tud társítani, a beszélgetés elég sokáig fenntartható anélkül is, hogy bármilyen értelmes információcsere történne közben.)

A *Pygmalion* újabb hollywoodi utánérzése, a *Micsoda nő!* (*Pretty Woman*, 1990) című film mutatja egyrészt, hogy a jelenség maga nem sokat változott az eltelt idő alatt, és másrészt persze azt is, hogy a téma társadalomkritikai elszántság nélkül is feldolgozható. Garry Marshall filmjében a hangsúly már nem az előkelő társaság megtéveszthetőségére helyeződik, nem arról van szó, hogy fensőbbiségét egy hazug műveltségeszmény igazolja; az azonban itt sem vitás, hogy az emberi értékek sokkal fontosabbak, mint azok a kiüresedett formások, amelyek egyébként jóval könnyebben elsajátíthatóknak tűnnek itt, mint Shaw-nál.

Néhány dolgot összefoglalóan meg tudunk állapítani a műveltség tartalomfüggetlen használatáról.

1. A műveltséget ebben az összefüggésben az teszi hasznossá, hogy valamiképpen társadalmi elismertség kapcsolódik hozzá. Erről van szó akkor is, amikor tanúsítványt kapunk a műveltségünkről, és ez biztosítja a társadalmi elismertséget, és akkor is, amikor a társadalmi érintkezés terén jutunk olyan előnyökhöz, amelyek az elitbe való befogadásból fakadnak.

2. A vizsgán és a társasági életben elvileg ugyanaz a műveltség mutatkozik meg. Lehetnek természetesen eltérések, de funkcióját tekintve ugyanarról van szó.

3. Az ilyen értelemben vett műveltség mélységéhez legalábbis kétség férhet. Figyelmeztető körülmény, hogy a művészet kedvelt témája a felszínes műveltség, amely a vizsgák letételéhez és a társasági élethez ugyan elég, de valamiképpen érintetlenül hagyja a személyiség mélyebb rétegeit.

4. A műveltség tartalomfüggetlen használata alapfunkciója szerint elválaszt: formális vagy informális módon határvonalat húz a tömeg és az elit között. Ezt szem előtt tartva különösen élesen merül fel a kérdés: mi köze lehet a műveltségnek a demokráciához? Beszélhetünk-e a műveltség demokratizálásáról, miközben a műveltség láthatóan éppen az egyenlőtlenségek kifejezésére és rögzítésére szolgál?

Ezekre a kérdésekre csak akkor tudunk – legalább részleges – válasszal szolgálni, ha szemügyre vesszük a műveltség használatba vételének tartalmilag meghatározott módjait.

A dolgok mögé nézni: a felelős döntés esélyei

Felelős döntéshozatalról akkor beszélhetünk, amikor döntésünknek a következményei másokat is érintenek. A kör, amelyre ezek a következmények kiterjednek, természetesen nagyon különböző rádiuszú lehet, illetve a hatás becsült erőssége is egészen tág határok között mozoghat, mindez azonban nem változtat azon, hogy döntéseinkkor számba kell vennünk ezeket a lehetséges hatásokat, és éppen ennek alapján beszélhetünk a döntéshez kapcsolódó felelősségről. Akár az a kérdés, hogy kivetessük-e a gyerekünk manduláját, akár az, hogy elszakadjon-e településünk a várostól, amelynek közigazgatásilag része, akár egyszerűen az, hogy

melyik pártra szavazzunk a választásokon – egyik esetben sem láthatjuk biztosan előre a következményeket, de mind-egyik esetben törekszünk egy ilyen előrelátásra, mert fennáll a veszély, hogy döntésünk nem a várt következményekkel fog járni, és ennek a veszélynek a minimalizálására törekszünk. Mindez persze egyfelől attitűd és erkölcsi alapállás kérdése, másfelől azonban nyilvánvaló kognitív előfeltételei vannak. Valójában arról van szó, hogy képesek vagyunk-e előre látni tetteink lehetséges, illetve valószínű következményeit. Olyan mértékben vagyunk képesek a felelősség vállalására, amilyen mértékben az előrelátás e képességének birtokában vagyunk.

Milyen tudásbeli feltételei vannak az ilyen előrelátásnak? Ezen a ponton különbséget kell tennünk tájékozottság és műveltség között. Egy hétköznapi példa talán érzékelteti ezt a különbséget. Mennyi C-vitamin bevitelre van szüksége egy felnőtt embernek? Ez lehet a saját egészségének megőrzésén munkálkodó ember kérdése, lehet a szülő kérdése a gyermekei egészséges nevelésével kapcsolatban, de ott húzódhat számos olyan közösségi döntés háttérében is, mint például a C-vitamin társadalombiztosítási támogatásának megítélése. A kérdésről könnyen tájékozódhatunk akár egy egyszerű Google-kereséssel is. A témában elemi szinten tájékozott ember tudja, hogy a legtöbb orvos napi 60 mg fogyasztását javasolja, és az ennél lényegesen nagyobb adagoktól általában óvnak. Aki tájékozottabb, az tudja, hogy a C-vitamint ennél lényegesen nagyobb kiegészítésben is árúsítják, és egyes iskolák még a napi 1000 mg-os bevitelt is nevetségesen alacsonynak tartják. Látható viszont ebből, hogy minél tájékozottab-

bak vagyunk, a puszta tájékozottság annál kevésbé elégséges a felelős döntés megalapozásához. Ilyenkor a bizalom siet a segítségünkre. Tudásunk jelentős részben bizalmon alapul: egyszerűen elhisszük, hogy a dolgok úgy vannak, ahogy megbízhatónak tekintett személyek és intézmények állítják.

Amikor tudjuk, hogy kinek higgyünk, ez rendben is van. Az azande „varázsló úgy válaszol a kérdésekre, hogy megfigyeli, milyen hatást tesz egy bengének nevezett mérgező anyag egy szárnyasra. A jós-mérget egy hagyományos módon gyűjtött kúszónövényből vonják ki, amelyről azt tartják, hogy csak azután válik hatékonnyá, miután az odaillő rituális szavakat ráolvasták.” Evans-Pritchard megfigyelését Polányi Mihály idézi föl Személyes tudás című könyvében. De mi történnék, ha az állatnak úgy adnák be a jós-mérget, hogy előtte elmarad a ráolvasás? „Az azandék – folytatja a szerző – nem tudják, hogy mi történnék, s ez nem is érdekli őket, egyik sem lenne bolond ilyen értelmetlen kísérletekre pazarolni a jó jós-mérget, ilyesmi csak egy európainak jutna eszébe...”²³ Az azandék tehát tudják, hogy kinek higgyenek, és ennek megfelelően nem is fárasztják magukat alapvető ismereteik kritikai felülvizsgálatával.

Tévednénk azonban, ha azt hinnénk, hogy ez a történet a természeti népek világa és a modern nyugati kultúra közötti különbségre világít rá. Ismereteink túlnyomó többségét mi sem akarjuk felülvizsgálni, gyakran még akkor sem, ha azzal ellentétes állításokkal szembesülünk, és ez az esetek legnagyobb részében tökéletesen racionális magatartás, amelytől nem akarunk, de ha akarnánk, sem tudnánk szabadulni. Egy

23 Polányi, 1994, II., 74-75. o.

történelemtanárok által működtetett levelezőlistára 2004-ben több olyan levél érkezett, amely azt az elméletet ajánlotta a szakma figyelmébe, hogy az etruszkok máig megfejtetlen írása magyarul tökéletesen olvasható, így az etruszkok voltaképpen magyarok voltak. Érdemes szó szerint idézni az egyik történelemtanár válaszát.

„Kedves Lista!

Ma – és mostanában – elég sok a dolgom/dolgunk: pl. csak az érettségi kapcsán: a tegnapi próbaérettségi kiválasztott feladatainak továbbítása, az éles érettségi dolgozatok javítása-értékelése; az érettségi tételek összeállítása, az érettségi dokumentáció előkészítése. Ezen kívül ma egy ELTE-s hallgatói csoport iskola- és óralátogatását szervezem és vezetem, iskolai értekezletre anyagot készítek elő stb. Ja, és tanítani is kell.

Sajnálom, ha türelmetlennek látszom, de ilyen szánalmas botorságokra most tényleg nincs időm. Ha minden állítását komolyan venném, két órát ülhetnék a gép előtt, hogy válaszoljak, de én ezt az öt percet is sajnálom, amit a sületlenségek olvasására és ennek a mailnek a megírására fordítottam.

Tényleg nincs nagyobb gondunk? Akkor minden OK.”²⁴

Akárcsak az azandék. „Ha egy európai elvégezne egy kísérletet – folytatja a beszámolót Evans-Pritchard –, amely szerinte azt bizonyítaná, hogy az azandék véleménye téves, ők döbbenten szemlélnék az európai hiszékenységet. Ha a szárnyas kimúlna, egyszerűen azt mondanák, hogy a benge nem volt jó. Maga az állat pusztulásának ténye bizonyítaná

24 A levél saját levelezésemből származik. Korábban már idéztem: Knausz, 2004.

rosszaságát.”²⁵ Elfogadunk egy gondolatrendszert alapvetően bizalmi alapon, és ragaszkodunk hozzá egyszerűen figyelmen kívül hagyva az ezzel ellentétes érveket. Pedig tudván tudjuk, hogy a tudomány is tévedhet: amit korábban ténynek fogadtunk el, azon meglehet, ma már csak mosolygunk. Azt állítom, hogy minden tudásunk a bizalmon és a hiten alapul, ez megkerülhetetlen korlátja a kritikai gondolkodásnak.

Hogy ez ellentmond a nyugati kultúra alapelveinek? Ezzel kapcsolatban (is) nagyon fontos dolgokat mondott a történész Engel Pál 2001-ben egy méltatlanul elfeledett publicisztikai írásában. Az írásban szó esik egy meg nem nevezett köztisztviselőben álló tudósról, aki „megbocsáthatatlan módon nyilatkozott a zsidókról és a zsidókérdésről még 1944-ben is, amikor pedig már folytak a deportálások”. A folytatást is érdemes – egy kicsit hosszabban – szó szerint idézni. „Mégis azt kell mondanom, hogy – bármily meglepően hangzik – abba a bizonyos szakadékba még ő sem zuhant bele. Hogy miért nem? Azért, mert – hogy visszakanyarodjak kiindulópontunkhoz – finnugor eredetünk például az ő számára sem volt vitatéma. Lehetett bármily botrányos, amiket leírt, a nyilasokhoz azért neki sem volt köze. (Évtizedek múlva igen közeli barátságba kerültünk, ezért nyugodtan állíthatom.) Éppúgy tisztában volt vele, mint minden művelt ember akkoriban, hogy az őstörténeti zagyvaságok – «szumir» meg «turáni» eredet, és a többi – nem a magafajtnak íródtak, hanem azoknak, akik valahol lent nyüzsögnek a mélyben. «Úriember» nemcsak hogy nem vett a kezébe ilyesmit,

25 Polányi, 1994, II., 75-76. o.

de nem is tekintette társalgási témának. Akit a történelem érdekelt, az Hómantól megtudhatta, hogyan is volt régen. Hóman igazán a politikai paletta jobbszélén állt, őt nehéz lett volna «zsidóbérencnek» minősíteni, noha persze a nyilasokat éppúgy utálta, mint minden tisztességes úr. A «turanista szakirodalmat» a csöcselék olvasta, meg legfeljebb még olyanok néhányan, akiknek hibázott az ízlésük és hiányos volt a műveltségük.”²⁶

Vannak dolgok, amelyeknek nem érdemes utánajárni, mert egyszerűen tudjuk, hogy nem igazak vagy igazak. Ez a tudásunk elköteleződésünkből fakad: szégyellnénk magunkat, ha elkezdenénk ellenőrizni, hogy tényleg olvashatók-e az etruszk szövegek magyarul, hiszen tudjuk, hogy akik ilyenekben hisznek, azok „más gazemberségekre is képesek”, továbbá egy ilyen próbával durva bizalmatlanságunkat fejeznénk ki a történészekkel, történelemtanárokkal, számunkra tekintélynek számító személyekkel és intézményekkel szemben. De mi van akkor, amikor a helyzet nem ennyire világos? Amikor elkötelezettségeink és hiteink nem igazítanak el ilyen egyértelműen? Egy kicsit messzire kerültünk a C-vitamintól, de végül oda szeretnék visszatérni. Egy plurális társadalomban teljesen normális, elkerülhetetlen és kívánatos is, hogy különböző szakemberek eltérő véleményeket fogalmazzanak meg számunkra vitális fontosságú kérdésekkel kapcsolatban. Itt nem arról van szó, hogy a tudomány áll szemben a sarlatánsággal, hanem több egyaránt legitim tudományos álláspontról. Miközben e sorokat írom, napvilágot látott egy kettős interjú két kutató orvossal.

26 Engel, 2001.

Egyikük azt állítja – karikírozva idézem a szavait –, hogy a koleszterincsökkentők nem segítenek elkerülni az infarktust, viszont meghalunk a mellékhatásaiktól, a másik ezzel szemben azt mondja, hogy ezek a gyógyszerek felettébb szükségesek, és mellékhatásaik egyáltalán nem fenyegetőek. Jőmagam történetesen koleszterincsökkentőt szedek, így érthetően nem közömbös számomra, hogy kinek van igaza. Mint látható, nem is vagyok teljesen tájékozatlan a témában, hiszen eljutnak képernyőmre az ezzel kapcsolatos viták, hiányzik viszont egy olyan tudás, amelynek a segítségével egyáltalán képes lennék elgondolkodni azon, hogy kinek van igaza. Természetesen nem arról beszélek, hogy egy szuperműveltség segítségével felülbírálnánk az orvos-professzorok kutatási eredményeit. De aki – tőlem eltérően – tudja, mi az a koleszterin, tud valamit a hatásmechanizmusáról, meg tudja különböztetni a cikkben ugyancsak emlegetett transzszíroktól, és főleg járatos a természettudományos érvelés logikájában, az képes lehet arra, hogy legalább gondolkodjék a dolgon, összevesse a két kutató szavait, és nem az az egyedüli lehetősége, hogy a közölt fénykép alapján eldöntse, melyik orvosban bízunk jobban.

Ez volna a (természettudományos) műveltség, és nyilvánvalóan erre lenne szükség a C-vitaminról szóló dilemma eldöntéséhez is. A politikai tájékozódás – leegyszerűsítve: az újságolvasás –, amit a demokratikus politikai részvétel feltételének szokás tekinteni, ezen a ponton elégtelennek bizonyul. Az újságból megtudhatjuk, hogy ki milyen álláspontot képvisel, de ez nem elég ahhoz, hogy kritikailag elgondolkozzunk az egyes álláspontok igazságtartalmáról.

Ha nem rendelkezünk olyan műveltséggel, amely háttértudásként működve elősegíti az aktuális vitatémák értelmezését, akkor az „újságolvasás” (tévézés, internetböngészés, rendezvényeken való részvétel) csak arra szolgál, hogy kitegyük magunkat mások befolyásoló szándékainak, azaz hogy a közvélemény-formálás alanyaivá váljunk. A fenti példák az egészségvédelemmel voltak összefüggésben, ezért talán nem sugallják ennek az egész témának a politikai relevanciáját. Ha azonban a környezetvédelemre vagy technológiai beruházásokra gondolunk, máris világossá válik, hogy napjaink legfontosabb politikai témáinak követéséhez természettudományos műveltségre volna szükség.

A feltételes mód indokolt: ezen a téren elképesztő tudatlanság uralkodik Magyarországon. A hazai köztudatba mélyen beleivódott, hogy a magyar fiatalok természettudományos felkészültsége messze meghaladja a nyugat-európai és amerikai fiatalokét, és ezt a vélekedést számszerű adatokkal is alátámasztják a különböző nemzetközi természettudományos tudásszintmérések, amelyeken a magyar diákok jó eredményeket szoktak elérni. Ez így volt a legutóbbi – 2007-es – TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) vizsgálat esetében is. A magyar nyolcadikosok angol, cseh és szlovén kortársaikkal együtt a legjobb eredményt érték el az európai mezőnyben, és ezeket az országokat nemzetközi viszonylatban is csak négy távol-keleti ország, Szingapúr, Tajvan, Hongkong és Japán előzi meg szignifikánsan.²⁷ Az eredmények ugyan ragyogóak, de az azokat bemutató kötet is kénytelen megállapítani, hogy „A kognitív

27 Balázs et al., 2008, 47. o.

műveletek összehasonlításában a két összetettebb forma – az Alkalmazás és az Értelmezés – gyakorlásában jelentősen elmaradnak a magyar diákok attól, amit a különböző irányú ismeretek kezelése terén tudnak. Ez a megállapítás összhangban áll a PISA-mérés tapasztalataival, és arra mutat rá, hogy a felső tagozaton és a középiskolában tanított nagy tömegű ismeret és elmélet háttérbe szorítja a 4. osztályban még az ismeretekkel azonos szinten lévő érvelési képességet, valamint a nemzetközi összehasonlításban is jónak tekinthető ismeretalkalmazó képességet.”²⁸ Még durvábban mutatja ezt a tendenciát Csapó Benő és munkatársai nagyszabású kutatása 1995-ben Szegeden és Szeged környékén, amely a hetedikes és tizenegyedikes korosztály matematikai és természettudományos felkészültségét tette nagyon alapos vizsgálat tárgyává. A természettudományos tudás alkalmazását vizsgáló teszt átlagos eredménye a hetedik osztályban 30,3%-os, a tizenegyedik osztályban 55,7%-os volt, amit a kutatók igen alacsonynak értékelték tekintettel „a feladatok egyszerűségére”.²⁹ És valóban: a gyerekek itt olyan feladatokkal szembesültek, amelyek a mindennapi élet kontextusában kérdeztek rá természettudományos ismereteikre, pl. miért nem fagy meg a víz a felszózott úton, vagy miért veszélyes a hosszantartó magas láz.

A fentiekben a természettudományos műveltség jelentőségét emeltem ki a felelős politikai – és nem kevésbé a személyes – döntéshozatal összefüggésében. Magától értetődik azonban, hogy nemcsak a természettudományokról van szó. A közgaz-

28 I. m., 49. o.

29 B. Németh, 1998, 124. o.

dasági vagy jogi felkészültség szerepe ezen a téren sokkal közvetlenebbül belátható, mint a természettudományoké, ezért ezzel a kérdéssel nem is kell részletesebben foglalkozni. Érdemes azonban néhány szót szólni ebben a vonatkozásban a történelmi műveltségről. A történelem sajátos tárgyát emberi cselekedetek képezik. A történettudomány ugyanakkor abban különbözik a középkori gesztától — jeles férfiak „viselt dolgainak” leírásától —, hogy különös gondot fordít a cselekedetek következményeinek lehető egzakt bemutatására, beleértve a szándékok és a következmények között nyíló, többé vagy kevésbé széles, de mindig meglevő rést is. Senki sem cselekedhet légüres térben. Minden tett emberi-társadalmi viszonyok egész komplexumát hozza rezgésbe, és ezeken a viszonyokon múlik, hogy a tett végül milyen közvetlen és közvetett következményekkel fog járni. Bizonyos értelemben ezeknek a sok szálon futó „hullámmozgásoknak” a leírása és elemzése a történelem. Berend T. Iván már a hetvenes évek végén felhívta a figyelmet a történettudománynak erre a sajátosságára, és éppen ebből a megfontolásból tulajdonított centrális jelentőséget a tudományon belül az összehasonlító módszernek. „A történelem nagy haszna ebben a helyzetben – írja –, hogy megtörtént események összehasonlítása révén hasonló választási helyzetekben hozott hasonló vagy ellentétes döntések ténylegesen bekövetkező hatásait állíthatja párhuzamba. A társadalomtudomány igen ritka, úgyszólván «kísérleti» lehetőségeinek egyikével állunk tehát szemben.”³⁰

Itt persze nem a történettudomány, hanem a történelmi műveltség értelmével foglalkozunk. Amellett érvelek, hogy

30 Berend, 1980, 32. o.

akkor tudunk felelős állampolgári döntéseket hozni, ha képesek vagyunk végiggondolni az egyes lehetséges megoldások következményeit. Saját – elsősorban, de nem kizárólag közéleti – választásaink megalapozásában kiemelkedő szerepet játszhat a történelmi alternatívák összehasonlító elemzése. Annak a belátásáról van szó, hogy a dolgok egyfelől sokkal bonyolultabbak, mint első pillantásra látszanak, másfelől viszont elvileg lehetséges ennek a bonyolultságnak az átlátása, és legalábbis nem fölösleges gondolkodni cselekedeteink várható következményeiről. A helyzet ugyanis az, hogy gyakran egyszerűen kevesebb lehetőséget látunk egy döntési helyzetben, mint amennyi abban ténylegesen rejlik (legyen szó akár a döntési alternatívák számáról, akár döntésünk lehetséges következményeiről). Ez azonban csak akkor fordul elő – figyelmeztet Tordai Zádor, a felelősség problematikájának egyik legminuciózusabb filozófiai elemzője –, „ha az ember különböző okokból ugyan, de maga zár ki minden más lehetőséget. Hiába zárja azonban ki őket, ezek nem kevésbé léteznek ekkor is. Ilyen kizáráshoz leggyakrabban talán a helyzetre vonatkozó értékelés vezethet. Csakhogy ilyen értékelés legtöbbször egy – éppen a lehetőségre vonatkozó – előzetes álláspontból következik. Így fedí el a helyzetre vonatkozó értékelés a létező alternatívákat és lehetőségeket.”³¹ A „helyzetre vonatkozó értékelésről” van tehát szó, amely lehet zárt, azaz leszűkülhet néhány lehetőségre, amelyeket meghatározott előzetes elvárások határolnak be, és lehet nyitott, azaz lehetővé teheti sokféle kimenet és döntési alternatíva mérlegelését.

31 Tordai, é. n., 14. o.

A történelmi műveltség ebben az értelemben „a meg nem gondolt gondolat” ellen vértéz föl, pontosan abban az értelemben, ahogy azt József Attila megfogalmazta: „...a múltkor mondtad – idézi a költő szavait Vágó Márta –, hogy egyik legnagyobb baj a rövid gondolatmenetek, hogy nem gondolnak végig egy gondolatmenetet. Én úgy hiszem inkább, hogy automatizmusokban gondolkoznak, még rosszabb. Azt is mondtad: nem revideálnak. Na más is mondhatta volna, mindegy. Szóval így csináltam meg: a meg nem gondolt gondolat. — Remek! — odavoltam. Csodálatosan hangsúlyozta, egészen mély intonációval.”³² A műveltség ebben a kontextusban nem más, mint készség annak a felismerésére, hogy a helyzetek mindig bonyolultabbak, mint amilyennek első pillantásra látszanak.

Kilépni a mókuskerékből: az autonómia esélyei

Az előzőekben a tudásra úgy tekintettünk mint általános összefüggések ismeretére, amely összefüggések konkrét helyzetekre alkalmazhatók. A tudományok – amelyekről végső soron itt szó volt – olyan elvont struktúrákkal gazdagítják a gondolkodásunkat, amelyeket segítségül hívhatunk személyes és közösségi problémáink megoldásához. A műveltség használatba vételének jellegzetesen deduktív útja ez. Látni kell azonban, hogy a műveltség nemcsak ilyen struktúrákból áll. A különbségtételhez érdemes a kései Bruner kulturális pszichológiáját segítségül hívni.³³ Bruner a gondolkodás két

32 Vágó, 1975, 289. o.

33 Bruner, 2004, Bruner, 2005.

formájáról beszél. Az egyik forma, amelyet paradigmaticus módnak nevez, elvont fogalmakkal dolgozik, oksági összefüggéseket keres, a logika (és a matematika) eszköztárát használja, és az ebben a módban megfogalmazott állításoktól azt várjuk, hogy igazak legyenek. A másik forma, amelyről most szó lesz, a gondolkodás narratív módja. Ez éppolyan nélkülözhetetlen, mint az előző, bár tartalmát nem elvont összefüggések, hanem történetek alkotják.

Mi teszi a történetet történetté? Az első, ami feltűnik, hogy a történet egyedi, azaz nem általánosít, hanem elbeszél. Beszélhetünk ugyan, és fogunk is beszélni történetsémákról, azaz különböző történetek közös struktúrájáról, ezek azonban vagy maguk is konkrét történetekként jelennek meg, vagy elveszítik történetjellegüket. Ha azt mondom, „A elment az X településen levő kocsmába, ott jól berúgott, és hazafelé jövet elütötte egy q”, akkor ez ugyan az általánosító matematikai kifejezőmód sémáját követi, amelybe nagyon különböző nevek és fogalmak behelyettesíthetők, de könnyen belátható, hogy nem olvassuk másképp, mint ezt a minitörténetet: „Dezső elment a kökénylápi kocsmába, ott jól berúgott, és hazafelé jövet elütötte egy bengő.” Az, hogy nem tudjuk, hol van Kőkényláp, és nem hallottunk még bengőről, az vagy zavar minket, és megpróbálunk utána nézni, vagy átsiklunk fölötté azzal, hogy mindegy, Kőkényláp nyilván egy település, a bengő pedig valami népi kifejezés egy járműre, a lényeg, hogy Dezső részegen nem tudott vigyázni magára. (Arra, hogy éppen ez a lényeg, rövidesen visszatérünk.) Ha viszont az ilyen történetek sémáját tudományos vizsgálódás tárgyává tesszük, és szisztematikusan használjuk az abszt-

rakt változókat vagy éppen a grafikus megjelenítést stb., akkor már kilépünk a narratív gondolkodás keretei közül, és áttérünk a gondolkodás paradigmatisz módjára.

Másodszor a történetnek időbeli lefolyása van, sőt: kezdete és vége. Ez a sajátosság felhívja a figyelmet arra, hogy bár a történet konkrét és életszerű, nem azonos az élettel. A valóságban minden eseményt más események előznek meg, és ezek egymással mindig oksági kapcsolatban állnak. Továbbá minden eseménynek következményei is vannak, az események sorozata tehát nemcsak visszafelé végtelen, hanem a folytatások is vég nélkül követik egymást. De még tovább boncolgatva a dolgot azzal kell szembesülnünk, hogy önmagukban események sincsenek, hiszen az, hogy mi számít eseménynek, az elbeszélő döntésétől függ. Az, hogy Dezső berúgott a kőkénylapi kocsmában, tekinthető egy eseménynek, mint a példamondatban, de minden pohár bor elfogyasztását is külön eseménynek vehetjük, azt pedig, hogy Dezső fizetett is az italért, miközben hosszasan keresgélte a pénztárcáját a kocsmáros türelmetlen tekintetétől kísérve, bele is érthetjük a „berúgott” eseménybe, meg nem is.

A történet tehát mindig konstrukció, amely megfeleltethető valóságos történéseknek (vagy nem), de ez a megfeleltetés soha nem lehet egyértelmű: a valóságot mindig többféle történet írhatja le. Ezen túlmenően a történet lehet fiktív is, a szépirodalom, a filmművészet ilyen fiktív történetekből építkezik, és ezek a történetek eleve más értelemben vonatkoznak a valóságra, mint a non-fiction, az „igaz történetek”. Ezért mondja Bruner, hogy míg a paradigmatisz gondolkodás az igazság megragadására törekszik, a narratívák jó-

ságkritériuma a valószerűség, azaz hogy elképzelhetők-e: lehetséges-e a dolgokat az általuk kínált formában elgondolni.

A történet legfontosabb sajátossága azonban alighanem az, hogy szereplői vannak. A szereplőt pedig az teszi szereplővé, hogy cselekszik, azaz szándékokat valósít meg. A történet tehát csak akkor érthető meg, ha nemcsak az eseményeket fogjuk fel, hanem azt is, hogy a szereplők mit éltek meg az esemény során. Ezt a „mit éltek meg” kérdést nevezzük a szereplők intencionális állapotának, és ez magában foglalja a szándékokat, amelyek cselekvésekhez vezetnek, de ezen túlmenően azt is, hogy mit érzékelnek, mit tudnak, mit gondolnak a szereplők. Röviden: a szándékokat és a vélekedéseket. Bár a narratíva is oksági kapcsolatokra épül (Dezsőt azért ütötte el a bengő, mert annyira részeg volt), de ezek az összefüggések is csak az intencionális állapotokon át érvényesülnek. A részegséget csak azért tekinthetjük a baleset okának, mert el tudjuk képzelni, mit élhetett meg Dezső itatásán: gátlásai felszabadultak, látása, mozgáskoordinációja bizonytalanná vált, reflexei lelassultak stb. Az intencionalitás nagyon fontos rendezőelve a narratív gondolkodásnak, noha maguk a szövegek – a történetek hordozói – nem mindig utalnak direkt módon a szereplők szándékaira és vélekedéseire. Bruner szellemes példája egy meg nem írt történet egyik szereplőjének szavait idézi.

„ – Hol van Jancsi?

– Aha, Zsuzsáék háza mellett láttam egy sárga Volkswagent.”³⁴

34 Bruner, 2005, 31. o.

A szerző feltételezi, hogy az olvasó kitalálja, mire gondolt a beszélő: Jancsinak nyilván sárga Volkswagenje van, és a kocszi Zsuzsák háza mellett arra enged következtetni, hogy Jancsi is ott van. Narratív szöveget csak úgy tudunk olvasni, ha a szereplőkkel szemben felvesszük a dennetti intencionális alapállást, azaz cselekedeteiket úgy próbáljuk bejósolni, hogy szándékokat és vélekedéseket tulajdonítunk nekik. A cselekedetek aztán ennek megfelelően lesznek megszokottak vagy meglepőek.

Később vissza kell majd térnünk a történetmegértés nehézségeire. Mostani gondolatmenetünk szempontjából fontosabb az a kérdés, hogy mire valók a történetek. Kétségtelen, hogy műveltségünk jelentős részben narratív természetű. De miért van szükségünk ezekre a narratívákra? Az életünk nem történet, de történetekké kell formálnunk. Ahhoz, hogy megértsük mindazt, ami velünk és körülöttünk történik – a magánélet és a közélet eseményeiről egyaránt szó van itt –, formát kell adnunk az események alaktalan masszájának. Szerencsére mindannyian sok történetet ismerünk, és ezek a történetek készen állnak, hogy értelmezési mintákat nyújtsanak életünk megértéséhez. „Történetek szövik át az időt, amelyben élünk” – mondja nagyon szépen Tengelyi László.³⁵ Honnan származnak ezek a történetek? Szüleink, rokonaink, ismerőseink elbeszéléseiből, saját életünk megélt eseményeiből, amelyeket történetté formáltunk azáltal, hogy magunknak és másoknak elbeszéltük őket, mesékből és regényekből, és mindenekelőtt azokból az élményekből, amelyekhez

35 Tengelyi, 1998, 13. o.

újságolvasás, rádióhallgatás, tévézés és mozifilmek útján jutunk nap mint nap. Ezek a történetek egymást értelmezik: az egyik történetből értjük meg a másikat.

Rejtő Jenő így ír *A szőke ciklon* bevezetésében. „Eddy Rancingon kívül még be kell mutatnunk Mr. Charles Gordont, aki hatéves büntetése elteltével most fogja elhagyni a fegyházat. Öt évet és háromszázhatvankét napot egészen jól kibírt, de most már kezd az idegeire mászni ez a dolog a fegyházzal, és úgy érzi, hogy a hátralevő három nap elviselhetetlen. Van így néha az ember. Egy turista barátom, aki már több ízben mászott fel a Mont Blanc-ra, múlt héten megpofozta a házmestert, mert nem járt a lift, és gyalog kellett közlekednie az ötödik emeletre.” Az egyik történetről az elbeszélőnek egy másik történet jutott eszébe – az előbbit az utóbbi segítségével értelmezte –, és a két dolog egymásra vetítését azért érezzük szellemesnek, mert a formai különbség mögött valami lényegi, de nehezen megfogalmazható analógiát sejtünk. A közvetítő tényező itt a szereplő „intencionális állapota”, azaz az a mód, ahogyan megéli a szituációt. És mivel a saját életünket is történetként éljük meg, egy izgalmas tükörjáték részesei vagyunk. „Egyszerűen nem tudjuk – írja Bruner –, vagy soha nem is fogjuk tudni, vajon az élet tanítja-e a narratívumokat, vagy a narratívumok az életet: valószínűleg mindkettő igaz.”³⁶

Rövidre zárva ezt a bonyolult kérdést azt mondhatjuk, hogy életünk új eseményeit korábban megismert és elménkben sokszor tudatosítás nélkül rögzült narratívák segítsé-

36 Bruner, 2004, 92. o.

gével értelmezzük, miközben a fordított folyamat is nyilvánvalóan létezik: újonnan megismert narratívák hirtelen új fényben láttathatják életünk korábbi eseménysorait. „A múltat konstruáljuk, mindannyiunk múltja folyamatosan változik, amint az «itt és most» beleolvad a múltba. S ahogyan a múlt egyre távol, meg is tudjuk változtatni. Nem áll módunkban megváltoztatni az egyes eseményt, de meg tudjuk változtatni egész kontextusát vagy azt a háttérrel, amelyre mint «múltra» vonatkoztatjuk, s benne értelmezzük az egyes eseményt. Ilyenformán megváltoztathatjuk az elmúlt egyes esemény jelentését vagy hatását azáltal, hogy új múltat szerkesztünk.”³⁷ Pataki Ferenc azonban a fenti gondolatot úgy viszi tovább átfogó tanulmányában, hogy az önéletrajzi emlékek folytonos újraszerkesztésének folyamatában a torzító, önigazoló tendenciákat emeli ki, illetve csak azokat tekinti elemzésre érdemesnek. Holott könnyen belátható, hogy éppilyen érdekes – és ha ritkább is, de valóban létező – jelenség az egyre mélyebb önismeret kialakítása azáltal, hogy életünk eseményeit újszerű magyarázó kontextusokba helyezzük. Nos, mind a Pataki által elemzett leegyszerűsítő önigazolásban, mind a dolgok mélyére hatoló önmegértési folyamatokban fontos szerepet játszhatnak a fiktív és „faktív” narratívák mindenekelőtt azáltal, hogy segítik „cselekményesíteni”³⁸ – koherenciával és így jelentéssel felruházni – élettörténetünket.

37 Johnson és Sherman tanulmányából idézi Pataki, 2001, 268. o.

38 „Cselekményesítésen egyszerűen azt értem, hogy a krónikákban található tényeket meghatározott típusú cselekményszerkezetek alkotórészeként kódolják, pontosan úgy, ahogy azt Frye általában

Egyáltalán nem mindegy tehát, hogy a gondolkodásunkat, ön- és életértelmezésünket meghatározó történetsémák milyenek: mennyire egyszerűek vagy bonyolultak, nyitottak vagy zártak, merevek vagy rugalmasak, tudatosak vagy rejtettek, és nem utolsósorban, hogy a narratív sémák mekkora repertoárjával rendelkezünk. Mindez pedig elsősorban azzal függ össze, honnan származnak ezek a sémák. Itt különösen a média rendkívül erőteljes és szuggesztív hatását kell kiemelni: napjainkban elsősorban a tévé, kisebb mértékben a rádió és a sajtó kínálja azokat a közös életértelmezési sémákat, forgatókönyveket, amelyek a populáris kultúrát, és különösen a fiatalok szubkultúráit meghatározzák. Nem lehet ennek az írásnak a feladata, hogy a médiakultúra általános elemzését adja, ezért csak néhány, mondanivalónk szempontjából döntő jelentőségű kérdésre szeretnék kitérni. Mindenekelőtt feltűnő az ellentmondás egyfelől a tévéműsorok pluralitása, alternativitása, sőt multikulturalitása, másfelől intenzív uniformizáló hatásuk között. Egyrészt ugyanis valószínű, hogy a posztmodern médiafogyasztó nem a műsorok teljes kínálatából válogat, és főleg nem tudatosan teszi ezt, hanem viszonylag rendszeresen tér vissza ugyanazon csatornák ugyanazon műsoraihoz. Másrészt a „tévénarratívák” zömét bizonyos univerzális jegyek jellemzik, és ez a választási lehetőségek jelentőségét eleve relativizálja. Ilyen univerzália pl. a műsoridő értékéből fakadó tömörítő leegyszerűsítés, amelyet Bourdieu elemzett³⁹, a meghökkentő, sőt

a »fikciókkal» kapcsolatban megfogalmazta.” (White, H., 1997, 73. o.)

39 Bourdieu, 2001

sokkoló elemek preferálása, vagy a fogyasztás, az örömeelv középpontba állítása.

A legfontosabb azonban valószínűleg az, hogy a média üzenetei jellegzetesen olyan szövegek, amelyek egy jelentést, egyetlen értelmezési perspektívát kínálnak fel, és így nagy hatékonysággal szoktatnak le az értelmező reflexióról. Itt azonban szükséges egy pontosító megjegyzés. Nem azt állítom, hogy léteznének olyan szövegek, amelyek csak egyféleképpen értelmezhetők. Ellenkezőleg: úgy gondolom, hogy minden szöveg változtatja a jelentését aszerint, hogy milyen előfeltevések „szemüvegén” át olvassuk, milyen tágabb kontextusba helyezzük, milyen olvasói horizonttal rendelkezünk. Azt azonban állítom, hogy egyes szövegek mintegy provokálják ezt a reflexiót, míg mások az olvasó értelmező éberségét szükségtelennek tüntetik fel, és elaltatják. Lehet azon vitatkozni a *Barátok közt* című magyar teleregény kapcsán, hogy a mások magánéletébe való rendszeres beavatkozás értelmezhető-e másként, mint baráti segítségnyújtásként, vagy kérdésessé tehetjük, hogy a Dallasban Bobby csendes asszisztálása Jockey piszkos ügyleteihez más-e, mint a családi összetartozás, a testvéri szeretet szép megnyilvánulása. Ezek a kérdések azonban mintegy megerősző jelenti ezeknek a műveknek, amelyek a pozitív figurák nézőpontját nagyon szuggesztív módon teszik az egyetlen lehetséges nézőponttá. Más módon, de szintén előre értelmezett szövegeket kínálnak a tévé hírműsorai pl. a szöveg és a kép együttes multimédiás hatásai révén. A képi illusztrációk itt mintegy metakommunikatív módon értelmezési sémák nyújtásával segítik a szöveges információk sima és reflektálatlan befogadását.

És itt már az emberi autonómia alapkérdéseinek közelébe jutottunk. A kérdés ugyanis a 21. század küszöbén az, hogy milyen esélyei vannak az egyénnek azokkal a média által soha nem látott mértékben felerősített üzenetekkel szemben, amelyek hol a fogyasztás fokozására, hol bizonyos politikai szándékok követésére akarják őt rávenni. A korábbiak értelmében a veszély abban áll, hogy a körülöttünk zajló események és azokkal összefüggésben saját élettörténetünk eseményei olyan értelmező narratívák hálójába szövődnek bele, amelyek tőlünk idegenek, szándékaik rejtettek, és amelyekkel szembeni kritikai képességünket könnyen elveszíthetjük, miközben gazdasági és politikai manipulációk játékszerévé válunk. Azt állítom, hogy ezzel a fenyegetéssel szemben az emberi autonómia egyetlen esélye az, ha alternatív narratívák – értelmezési sémák – gazdag repertoárjával rendelkezünk, illetve kialakult bennünk az az igény, hogy ugyanazt a történetet többféle perspektívát megvizsgálva értelmezzük. A kétféle követelmény egymástól elválaszthatatlan. Nem elég tehát azt mondani, hogy a kritikai olvasás képességére kell megtanítani a fiatalokat. Ez fontos cél, de látni kell, hogy a szöveggel szembeni kritika csak másik szövegre, szövegekre támaszkodhat.

Természetesen ismét a „hagyományról”, a „művekről”, azaz a műveltségről – ezúttal a humán műveltségről – van szó. Herbert Marcuse Az egydimenziós emberben megglehetősen pontosan fogalmazta meg, hogy a múlt elfelejtése kiszolgáltatottá teszi az embert a modern kapitalizmus represzív tendenciáival szemben. Marcuse társadalomkritikájának egyik célpontja a „nyelvi viselkedés”, közelebbről a „funk-

cionális nyelv”, amely „a dolgot (és a személyt) azonosítja funkciójával”, és így felszámolja a feszültséget a „van” és a „kell”, a lényeg és a jelenség, a potencialitás és az aktualitás között. „E dimenzió elfojtása az operacionális racionalitás társadalmi univerzumában a történelem elfojtását jelenti, ez pedig nem akadémikus, hanem politikai ügy. A társadalom önnön múltjának elfojtása ez – és a jövőjéé is, amennyiben ez a jövő a jelen minőségi megváltoztatására, tagadására hív föl.”⁴⁰ „Vajon ez a történelem elleni harc – folytatja aztán – nem részese-e annak a harcnak, amely az elme egy dimenziója ellen folyik – az ellen a dimenzió ellen, ahol centrifugális képességek és erők fejlődhetnének ki, amelyek gátat vethetnének az egyén totális koordinálásának a társadalommal? A múltra való emlékezés veszedelmes fölismeréseket hívhat elő, s a fennálló társadalom láthatóan tart az emlékezet fölforgató tartalmaitól.”⁴¹

Marcuse radikális politikai bírálata Jan Assmann – explicit hivatkozással az egykori „új baloldal” ideológusára – a mindennapok „egydimenzionalitása” és az emlékezés ellentétévé általánosítja. „A totális uniformizálás világában az emlékezés lehetővé teszi a másság meg tapasztalását és a távolságtartást a jelen tényeinek önkényuralmától. Általánosabb, kevésbé politikai értelemben azonban ugyanezt eredményezi az a nyomás is, amelyet maguk a mindennapok fejtenek ki a társadalmi valóságra, és amely mindig egységesítést és «egydimenziós jelleget» eredményez, és el-

40 Marcuse, 1990, 119. o.

41 I. m., 120. o.

csőkevényesíti a komplexitást.”⁴² Assmann ezzel kapcsolatban „kontraprezentikus” vagy „a jelennek kontrasztot vető” emlékezésről beszél, és ha nem is abban a radikális politikai értelemben, mint Marcuse, de szintén azt a szerepet hangsúlyozza, amelyet a kulturális emlékezet a mindennapok nyomásával szembeni ellenállás megalapozásában játszhat.

Más kérdés, hogy a kritikai viszony követelménye a tradícióval szemben is megfogalmazódik. Egyetlen narratívát sem legitimálhat pusztán az a tény, hogy régi, vagy hogy tekintélytől származik. David Riesman, mikor felvázolja a tradíció által irányított, a belülről irányított és a kívülről irányított karakterek sajátosságait⁴³, egyben felhívja a figyelmet arra is, hogy a három közül egyik sem jelent garanciát az autonómiára. A premodern korban a tradíció választott helyettünk, és az az ember volt sikeres, aki a hagyomány útját követte. A modernitás időszakában a felettes én, egy a szülők által belénk épített általános értékrend („iránytű”) veszi át az irányító szerepet. A dinamikus változások időszakában az lesz a sikeres ember, aki el tud szakadni a tradíciótól, akár szembe is tud fordulni vele erre a stabil belső parancsra támaszkodva. Korunkban viszont – érvel Riesman – már nem ilyen belső iránytűre, inkább radarra van szüksége az embereknek, hogy gyorsan tudjanak alkalmazkodni a kortárs környezet elvárásaihoz. A három karaktertípus közül egyik sem

42 Assmann, 1999, 86. o. És érdemes ideidézni Pierre Nora szavait is, aki szerint az emlékezeti helyek „a sajátságos felé való vonzódás jegyei egy olyan társadalomban, mely legyalulja a sajátságost”. Nora, 1999.

43 Riesman, 1996.

feltétlenül autonómabb a másiknál. Az autonómia Riesman szerint akkor jelenik meg, ha képesek vagyunk a kor parancsainak megfelelő karaktertípust megvalósítani, de magunk dönthetjük el, hogy valóban megvalósítjuk-e. Ha elfogadjuk ezt a modellt, korunk embere akkor lehet autonóm, ha képes a kívülről irányított életformára is, de nincs kiszolgáltatva a kortársak elvárásainak, hanem szabadon képes dönteni, hogy milyen helyzetben és milyen mértékben alkalmazkodik a trendekhez és divatokhoz. Ennek a szabadságnak azonban éppen a tradíció ismerete a feltétele, amely egyedül képes a manipulatív tendenciák ellensúlyozására.

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy az állampolgárok humán műveltsége, és ezen belül a narratív hagyomány ismerete⁴⁴ kiemelten fontos kell, hogy legyen minden olyan demokráciafelfogás számára, amely hisz abban, hogy a demokratikus döntés az autonóm polgárok akaratnyilvánítása.

Szót érteni egymással: a közösség esélyei

A humán műveltség hasznát alátámasztó leggyakoribb érv arra a szerepre hívja fel a figyelmet, amelyet a kollektív emlékezet a közösségi integrációban betölt. Egyetlen közösség sem lehet meg a saját történetére vonatkozó közös tudás nélkül, amely az összetartozást mintegy kézzelfoghatóvá teszi.

44 Bár csábító lenne a humán műveltséget azonosítani a narratív hagyománnyal, az előbbi kétségkívül tágabb fogalom. Ha a társadalomtudományi tudást nem is tekintjük a humán műveltség részének, mindenképpen ide tartozik a nyelvi műveltség, elsősorban a grammatika ismerete, amely semmiképpen nem narratív természetű.

„Az egyén egy csoporttal azonosulva átveszi a csoport értékeit és normáit – írja László János –, ezáltal biztonságot és önbecsülést nyer a csoporttól.” Majd később egy afrikai törzs (a golák) konkrét példáját idézve így folytatja: „A csoport tagja nemcsak azt a biztonságot éli át, hogy számos élő rokona van, hanem azt is megtanulja, hogy olyan családból ered, amely fiatal tagjainak egy világosan definiált hagyomány büszkeségét és biztonságát képes nyújtani.”⁴⁵ A csoportidentitásnak ez a kifejtése tehát az identitás érzelmi vonatkozásait állítja a középpontba, és olyan kulcsszavak köré szerveződik, mint normák, értékek, biztonság és büszkeség. Anélkül, hogy kétségbe vonnám ezeknek a tényezőknek a jelentőségét, vagy akár a műveltség szerepét az érzelmi biztonság megalapozásában, nyomatékosan fel kell hívni itt a figyelmet az identitás kognitív összetevőire. A csoporttal való azonosulás ugyanis mindenekelőtt azt jelenti, hogy képes vagyok részt venni a csoporton belül zajló diskurzusokban, azaz elfogadok egy beszédmódot, közvetlen és közvetett utalásoknak, metaforáknak és narratív mintáknak egy rendszerét, és rendelkezem azzal a tudással, amely ezeknek az eszközöknek a használatához szükséges. Itt tehát egyszerre van szó tudásról, és e tudás használata melletti elkötelezettségről. (Mint később látni fogjuk, az elköteleződésnek ezt a mozzanatát minden tudás tartalmazza, amennyiben igazságnak fogadom el.)

Egyetlen mondatunk sem értelmezhető önmagában, elszigetelten. Minden szöveg ezer szálon kapcsolódik más

45 László, 2005, 182-183. o.

szövegekhez, és csak akkor érthető meg, ha rendelkezünk ezekre a más szövegekre vonatkozó előzetes ismeretekkel. Az intertextualitás legegyszerűbb formája a hétköznapi metaforák használata. Nyelvünk alapvető sajátossága, hogy elvont fogalmak helyett konkrét jelenségekre utaló szavakat használunk, és ezzel állást is foglalunk az adott elvont jelenség egy meghatározott értelmezése mellett.⁴⁶ Ha azt halljuk, hogy a miniszter mérlegelte a lehetőségeket, aztán rábólintott a szakértők javaslatára, ezt a mondatot csak azért értjük meg, mert tagjai vagyunk annak a diskurzusközösségnek, amely a döntés előtti gondolkodást a méréshez, a mérleg használatához hasonlítja, és a bólintást az egyetértés jelének tekinti. Aki nem ismeri ezeket a metaforákat, az nem tud bekapcsolódni a beszélgetésbe, mert nem érti, hogy miről van szó. A fenti metaforákat persze minden magyarul beszélő ember ismeri, és nem biztos, hogy nagyon markáns értelmezéseket hordoznak. Ha másik példaként a pedagógiai nyelv olyan metaforáit vizsgáljuk meg, mint az ismeretek „átadása”, az anyag „leadása” vagy a „gyerekanyag”, megértési nehézségekbe ugyan szintén nem ütközünk, de a metafora megválasztása láthatóan nem véletlen, egy meghatározott tudásfelfogást tükröz. Végül ha valaki a kortárs politikai elitet mohácsi országvesztőknek nevezi, akkor nem egyszerűen a mohácsi vészre utal, hanem annak egy nagyon konkrét elbeszélésére, amely még azok előtt sem biztos, hogy ismert, akik egyébként el tudják helyezni a mohácsi csatát történelmi ismereteik között. Nyilvánvalóan még erőteljesebb a műveltség mozgó-

46 A metaforaelméletről részletesebben lásd Kövecses, 2005. Az alapmetaforák szerepéről a politikai nyelvben: Lakoff, 2006.

sításának igénye, amikor a metaforánál direktebb utalásról van szó: például amikor párhuzamot vonunk egy hasonló vagy éppen nagyon különböző eseménnyel, jelenséggel, vagy amikor jellegzetes szófordulatok használatával idézünk fel egy másik kontextust.

A csoporthagyomány elsajátítása tehát nemcsak azt jelenti, hogy nem érzem magam egyedül, hanem azt is, hogy tényleg nem vagyok egyedül: problémáim végiggondolásakor észrevétlenül jelen van elmémben – a kifejezés tág értelmében: abban a nyelvben, amelyet használok – a közösség felhalmozott tudása, bölcsessége. Esterházy Péter szép megfogalmazását felidézve: „A tradíció azért jó, fontos, mert nem kell folyton külön mindent átgondolni, elég csak az egészet. Aki az egésztől gondolkodik, az nincs egyedül.”⁴⁷

Ha a továbbiakban konkrétan a történelmi műveltségről beszélünk, akkor a közösség, amelyről szó van, kétségtelenül mindenekelőtt a nemzet. Historiográfiai közhely, hogy a történettudománynak már a létrejötte is a nemzetállami fejlődéshez kötődik.⁴⁸ A 19. században szaktudománnyá váló történetírás teremtette meg – közvetett vagy éppen közvetlen politikai megrendeléseket kielégítve – azt a történelmi kánont – a nemzet múltjára vonatkozó alapharratívák gyűjteményét –, amely nélkülözhetetlen volt ahhoz, hogy az állam által összefogott népesség egy kulturális közösségnek tudja magát. A történelmi műveltség kánona és a történelemtanítási kánon azonban a fent említett meghatározó folyamatok ellenére sem szűkült soha kizárólagos-

47 Esterházy, 2003, 352. o.

48 Lásd pl. Gyáni, 2000.

san a nemzeti narratívákra. Mind a műveltséggeszményben, mind a kutatás tematikájában, mind az iskolai tantervekben folyamatosan tovább él egy humanista európai hagyomány, amely viszonylag független a nemzeti múlt elbeszélésétől. (Történelemtanárok visszatérő panasza e kétféle történelem külön élete a tantervekben és tankönyvekben.) Némileg más a helyzet a helyi hagyományokkal, amelyek mindig ezer szálon kötődnek a nemzeti történelemhez, legfontosabb kristályosodási pontjai mindig azok a személyek és események, akik és amelyek egyértelművé teszik a lakóhelyhez kötődő történetek beágyazottságát a „nagy tradícióba”.⁴⁹

Különösen fontos itt felhívni a figyelmet a humán műveltségben rejlő identitásteremtő erő politikai jelentőségére. Bármennyire tagolt is legyen a politikai közösség az értékrend, a kultúra, a hagyományok vonatkozásában, a működő demokrácia alapfeltétele, hogy a társadalom különböző csoportjai kommunikáljanak egymással. Ez viszont feltételez egy közös szemantikai mezőt, amelyben a szavak ugyanazokat a képzeteket hívják elő, amelyben elég utalni dolgokra, mert van egy közös hagyományrendszer, amely értelmezi az utalásokat. Újra és újra hangsúlyozni kell, hogy a közös hagyományrendszer nem merőben érzelmi tényező. Nem arról van itt szó, hogy kicsordul-e a könny a szemünkből, ha megszólal a Himnusz. Arról van szó, birtokolunk-e közösen olyan konstrukciókat, amelyeket az előző nemzedé-

49 Nagy tradíció és kis tradíció különbségéről az antropológus Robert Redfield beszél (*Peasant Society and Culture. An Anthropological Approach to Civilization*. The University of Chicago Press, 1956). Az elméletet izgalmasan tárgyalja Mund, 2002.

kek hoztak létre, és amelyek bizonyos határok között közös értelmezéseket tesznek lehetővé. Ellenkező esetben ugyanis nem jön létre a megértés, akadályba ütközik a racionális kommunikáció, és a politikai közösség egymással kommunikálni képtelen szegmensekre hullik szét. Minden modern társadalom rendkívül tagolt kulturális értelemben, valójában bonyolult módon egymásba ágyazódó diskurzusközösségek sajátos egységének tekinthető. A politikai demokrácia szempontjából azonban kétségkívül kitüntetett szerepe van e közösségek között az államnak, pontosabban az állampolgárok közösségének, és innen nézve döntő kérdéssé válik, hogy létezik-e olyan közös hagyomány, azaz közös múlt, amely az állampolgárok különböző csoportjai között az interkulturális kommunikációt lehetővé teszi.

Ez a közös tudásháttér látszólag létrejöhet a tömegkultúra bázisán is. A tömegkultúra azonban megoszt: rapperekre és rockerekre, falusiakra és városiakra, nemzeti konzervatívokra és szociálliberálisokra – mert afelől ne legyen kétségünk, hogy ez utóbbi tagolódás is kulturális jellegű. A megosztottság teljesen normális és elkerülhetetlen, sőt nyilvánvaló evolúciós előnyökkel jár, a kérdés csak az, hogy mi teszi lehetővé a különböző diskurzusközösségek közötti kommunikációt. A válasz lehetősége abban a felismerésben rejlik, hogy az állampolgárok közössége maga is közösség, és pedig nagyobb múlttal bíró közösség, mint kulturális alcsoportjai, így a közös szemantikai mező megteremtésének egyetlen reális esélye ennek a közös hagyománynak az elsajátítása a politikai közösség tagjai által.

Az igazságra fókuszálni: a demokrácia esélyei

Amikor kézen fogjuk ismerőssünket, és az ablakhoz vezetjük, ő is látni fogja a háborgó hullámok fenséges játékát. Ennél azonban több is lejátszódik benne: tudni fogja, hogy ezt mi akartuk megmutatni neki, azt akartuk, hogy ő is azt lássa, amit mi. Sőt, azt is tudni fogja, hogy a látvány megmutatásával nekünk valami szándékunk volt: abban a pillanatban jelentett nekünk valamit ez a háborgás – talán csak annyit, hogy szépnek találtuk –, és azt akartuk, hogy ezt a jelentést ő is átérezze. A mi szemünkkel nézi, amit mutatunk neki, és nem azért, mert feltétlenül közel áll hozzánk, hanem egyszerűen azért, mert csak így képes megérteni, hogy mit is akartunk azzal a gesztussal, hogy az ablakhoz vontuk őt. Michael Tomasello, az evolúciós pszichológia amerikai kutatója mutat rá arra a mély értelmű összefüggésre, hogy ez a viselkedés jellegzetesen emberi. Más főemlősöknél – legalábbis azoknál, amelyek természetes körülmények között élnek – nem figyeltek meg olyasmit, hogy a rámutatás vagy akár az oda vezetés gesztusával felhívnák egymás figyelmét a külvilág valamely jelenségére. Ez a magatartás ugyanis azt feltételezi, hogy a társamat hozzám hasonló intencionális (szándékokkal és vélekedésekkel bíró) lénynek tekintem, és ő is annak tekint engem. Triadikusnak nevezhető az a viszony, amely ilyen esetben két személy és a tárgy között létrejön. Ahhoz, hogy azt lássam a tárgyban, amit társam mutatni akar, az ő szemével kell néznem, meg kell értenem a szándékát, és átmenetileg azonosulnom kell ezzel a szándékkal.⁵⁰

50 Tomasello, 2002.

Akkor sincs ez másképp, amikor szövegekkel ismerkedünk. Vegyünk egy plakátot, amely a Borsodi sört népszerűsíti, és a következő a felirata:

ÉS MÉG B.....I IS KAPHATÓ!

A kipontozott rész azért nem látható, mert eltakarja egy sörösüveg, amelynek címkéjéből viszont csak ennyi olvasható el:

ORSOD

Az első pillantásra egyértelmű felirat attól kap többletjelentést, hogy utal valami másra, a feltételezett olvasó egy korábbi, talán nosztalgikus élményére, *A pancsoló kislányra* és a *Bambira*. Mosolygunk, és továbbmegyünk. Ám ha egy fiatalabb korosztályhoz tartozunk, és nem kóstoltuk a *Bambit*, sőt nem ismerjük *A pancsoló kislányt* sem, akkor esetleg megtorpanunk, és feltesszük magunknak a kérdést: „mit akar ez a plakát?” A plakát persze nem akar semmit, egy darab papír, de szándék hozta létre, és mi ezt a létrehozó szándékot kutatjuk. Bár általában senkit nem érdekel egy plakát szerzőjének személye, és ez most sincs másképp, mégis foglalkoztat a kérdés: milyen közlési intenció húzódik meg az egyáltalán nem magától értetődő grafikai megoldás mögött?⁵¹ Ha elég elszántak vagyunk, és nem adjuk fel az első két perc után, megpróbálhatunk azonosulni egy általunk konstruált virtuális szerzővel, akinek vélelmezett intenciói felől olvasva az eddig összefüggéstelennek tűnő részmozzanatok értelmet

51 „Értelmezésünk a szerző szándékait illető hipotéziseinktől függ...” – szögezi le Dennett, miközben alaposan elbizonytalanít bennünket abban a hitünkben, hogy ezek a szándékok elvileg megállapíthatók. Dennett, 1998, 240. o.

nyernek, és összeáll a kép. Műalkotások esetében ez a kitartás nélkülözhetetlen erény. A parlamenti obstrukció puccsszerű letöréséről vagy a molekulasúlyról szóló tankönyvi szövegek azonban nem kevésbé vetik fel a „mire akar ez kilyukadni?” kérdését, mint egy irodalmi szöveg, amely mondjuk, egy tölgyfáról szól, amely éjszaka egy járókelő nyomába eredt. Csakhogy míg az esztétikai diskurzus adottnak veszi az értelem kitartó keresése melletti elkötelezettséget, nekünk itt azt a kérdést kell felvetnünk, hogy milyen feltételek mellett számíthatunk a meglétére.

Ha a tenger háborgását nem romantikus hangulatban lévő társunk szemével, az ő álláspontját elfoglalva, vele ideiglenesen azonosulva figyelem, akkor csak az elemek hétköznapi mozgásait látom, színeket, hangokat, amelyek semmit sem jelentenek. Ugyanígy, ha szövegek befogadásakor nem foglalkozunk el a (konstruált) szerző nézőpontját, nem vele együtt nézzük azt, amit nekünk megmutat, csak szó, szó, szó marad a szövegből, amelynek hiányzik a veleje. Egyedül a szöveggel szemben felvett intencionális alapállás – vagyis, hogy azt feltételezem a szövegről, hogy valamilyen célból hozták létre, mondták ki – teszi ugyanis lehetővé, hogy neki igazságigényt tulajdonítsak, azaz olyanként olvassam, mint ami önmagán túlmutatva valamit a valóságról állít.

Talán nem túlzott merészség azt állítani, hogy a Tomasello által exponált triadikus modellhez nagyon hasonlóan írta le Hans-Georg Gadamer azt a jelenséget, ahogy a hagyomány megszólítja az embert. „A hagyomány azonban nem egyszerűen történés – olvashatjuk az *Igazság és módszer*ben –, melyet a tapasztalat révén megismerünk, és uralkodni tudunk rajta,

hanem nyelv, vagyis úgy szólal meg, mint valami Te. A Te nem tárgy, hanem maga is viszonyul valahogy hozzánk. Ez nem azt jelenti, hogy a hagyományban tapasztaltakat egy másik személy, egy Te véleményeként értenénk meg. Ellenkezőleg: állítjuk, hogy a hagyomány megértése az öröklött szöveget nem egy Te életmegnyilvánulásaként érti meg, hanem olyan értelemtartalomként, amely teljesen független az elgondolóktól, az Én-től és a Te-től. S mégis, a Te-hez való viszornak s a benne végbemenő tapasztalat értelmének hasznosíthatónak kell lennie a hermeneutikai tapasztalat elemzésében. Mert a hagyomány is valódi kommunikációs partner, mellyel ugyanúgy összetartozunk, mint az Én a Te-vel.”⁵²

Nem szabad elsiklanunk az ellentmondás fölött, amelyet Gadamer itt kifejezetten előtérbe állít. Az „öröklött szöveget nem egy Te életmegnyilvánulásaként” értjük meg, „hanem olyan értelemtartalomként, amely teljesen független az elgondolóktól”, a Te-hez való viszony mégis döntő a megértés szempontjából. És fordítva: paradox módon éppen a (konstruált) szerzővel való azonosulás hiánya tolja előtérbe a szerző személyét. A szöveg ugyanis ilyenkor nem a valóságra mutat, hanem a szerzőre, annak egy – pusztán helyi érdekességű – attribútuma. A „Platón szerint...” kezdetű állítások szólhatnak Platónról, és akkor bennünket egyáltalán nem érintenek, és szólhatnak a világról, azaz valami olyasmiről, amit Platón mutat meg nekünk a világból, és csak ez utóbbi esetben van jelen a szerzői intencióval való azonosulás, bár a tényleges szerző tényleges intenciója az első esetben látszik fontosabbnak.

52 Gadamer, 1984, 251. o.

Amiről itt tulajdonképpen szó van, az a mások gondolatai iránti nyitottság. Annak az elvi elfogadása, hogy egy szöveg képes lehet arra, hogy valami számomra releváns dolgot mutasson meg a világból. Ez a nyitottság a műveltség befogadásának elemi előfeltétele. Enélkül a szöveg csak lélektani vagy történeti dokumentum, az iskolás befogadó szempontjából pedig: feladat, az előrejutás érdekében leküzdendő akadály. Az olvasásnak ez a diadikus, a szöveg intenciója iránt közömbös módja – amikor kettesben vagyok a szöveggel, csak a szöveget nézem, és nem azt, amit mutatni akar – egyáltalán nem lehetetlen, sőt éppenséggel tipikus a modern tömegoktatás rendszerében. A műveltséghez való kétféle viszonyt érzéketlenül írja le Móricz a *Légy jó mindhalálig* házitanító-jelenetében.

„– Ennek «kell» tanulni!... ez fiú... Ennek «cél» a tanulás!... Ennek «állása» lesz, s «kenyeret» fog keresni és «jövőt»...

A kisdíák ijedten nézett a vénlányra, ő is találva érezte magát, mintha neki is szólott volna a lecke. Mert erre még nem gondolt eddig: hogy ember lesz valaha valakiből, s csibukkal fog sétálni a gangon... hogy azért kell megtanulni az ablativus absolutust... és bejön a cseléd megmondani, hogy: tekintetes úr, megellett a koca... vagy a hivatalba sétál fekete ruhában... Az még nem tűnt fel előtte, hogy mindaz a lecke, amit el kell napról napra végezni, csak valami akadálYSorozat, amit át kell ugrálni, hogy a végén valami jó, békés, uras hivatalba kerüljön az ember... Ha erre gondolt volna, még kiállhatatlanabb lett volna az egész tanulás... Ezért tanulni a törtszámokat?... és nem azért, mert az érdekes?... Ő mindig ezzel érvelt Sanyika előtt: hogy nézze csak, milyen furcsa!

furcsa, hogy ez igaz!...”⁵³ Nyilas Misi befogadói magatartását eredendően az jellemzi, hogy nyitott az iskolai műveltségben feltáruló igazság iránt, és éppen azon csodálkozik el, hogy mindezeket a szövegeket pusztá szövegekként is el lehet sajátítani, úgy, hogy fel sem vetődik annak a kérdése, hogy igazak-e vagy sem, és így persze érdekesek sem lehetnek.

Másfelől azonban a nyitottság nemcsak előfeltétele, hanem eredménye is a műveltségnek, sőt akár azt is mondhatjuk, hogy legmélyebb értelemben éppen ez a nyitottság teszi műveltté az embert. Ugyanis minél többször és minél mélyebben áll módunkban megtapasztalni, hogy a világról kialakított képünk, tudásunk nem tökéletes, hanem éppenséggel módosulni képes mások tapasztalatainak a hatására, annál inkább válunk jóindulatú olvasóvá, aki a szövegben a számára releváns mondanivalót keresi, azaz nyitott mások gondolatai és tapasztalatai számára. Mert tudja, hogy tudása korlátozott, azaz Szókratésszal szólva: hogy „semmit sem” tud. És innen világlik ki, hogy a műveltség igazi ellentéte – a műveletlenség – nem egyszerűen tudatlanságot jelent, hanem sokkal inkább azt a meggyőződést, hogy meglévő korlátozott tudásunk elégséges.

És ezzel műveltség és demokrácia kapcsolatának döntő pontjához érkeztünk el. Vajon nem az-e a demokratikus attitűd lényege, hogy a saját álláspontommal ellentétes vagy attól eltérő tartalmú közléseket kihívásnak tekintem és mérleget ahelyett, hogy mérlegelés nélkül elhárítanám őket már kialakult álláspontomra hivatkozva? Nagy hagyománya

53 Móricz Zsigmond: *Légy jó mindhalálig*. Budapest–Uzsgorod, 1970, Móra Könyvkiadó – Kárpáti Kiadó, 107. o.

van a kritikai gondolkodás és a demokratikus politizálás összekapcsolásának, tegyük hozzá, teljes joggal. Ugyanakkor kevesebb figyelmet kapott ebben az összefüggésben a gondolkodás önkritikai jellege, azaz az a képességünk, hogy mások – és ebben az összefüggésben most közömbös, hogy ezek a mások klasszikus gondolkodók, műalkotások vagy kortársaink – nézeteinek hatására, azok igazságigényét elfogadva és mérlegelve felül tudjuk vizsgálni meggyőződésünket, azaz képesek vagyunk a „ki kit győz le?” logika helyett a közös álláspont konszenzuális keresésére összpontosítani. Ezt a gondolatot – mint hermeneutika és politika összekapcsolásának gondolatát – több írásában is meggyőzően exponálta Fehér M. István. „...[S]okszerűség, redukálhatatlan pluralitás, emberi méltóság, nyitottság, antidogmatikus beállítottság, önkritika iránti készség, a másik másságának elismerése, érvényre juttatása” – ezek Fehér kulcsszavai a hermeneutikai filozófia demokráciát megalapozó jellegének alátámasztására; és mindez nála csak bővebb kifejtése annak a központi gadameri gondolatnak, hogy „nincs magasabb elv, mint nyitottnak lenni és nyitottnak maradni a dialógus számára”.⁵⁴ Mindehhez annyit tehetünk hozzá, hogy az itt kifejtett összefüggés lehetővé teszi a műveltség újradefiniálását olyan tudásként, amely képessé tesz új tapasztalatok befogadására – nem egyszerűen azért, hogy a megismerés eszközeit biztosítja, hanem mindenekelőtt azzal, hogy az új tapasztalatra való nyitottságot megalapozza.

Amikor a műveltséget mint az új tudás lehetőségfeltételét határozzuk meg, szükség van bizonyos pontosításra. Nem

54 Fehér, 2001, 92. o. Lásd még: Fehér, 1992, 1999.

arról van szó, amit a pedagógiai tudáselméletek eszköztudásként definiálnak. Ez utóbbit kifejezetten megkülönböztetik a tartalomtudástól, azaz hajlamosak az eszköztudást tartalomfüggetlennek tekinteni, és a tudás megszerzésének alapvető technikáival, mint az olvasás, számolás, tanulás képessége azonosítani. Ebben az értelmezésben az eszköztudás mindenekelőtt az új helyzetek feldolgozásakor volna nélkülözhetetlen, míg a tartalomtudás az ismétlődő feladathelyzetek algoritmikus megoldását segítené. Így rögtön sikerül hierarchikus viszonyt létrehozni a tudás két fajtája között, az egyiket (az eszköztudást) a másik (a tartalomtudás) rovására ünnepelni.⁵⁵ Az általam felvázolt kontextusban az új tudás másfajta megalapozásáról van szó. Nem az új információ elsődleges feldolgozásának technikájáról, hanem a megértés lehetőségének feltételeiről. Az olvasás például első közelítésben olyan képesség, amely mintegy technikailag teszi hozzáférhetővé az írásban rögzített információt. Az olvasásnak ez a technikai képessége azonban még nem teszi lehetővé, hogy felfogjuk az írott szöveg nekünk szóló üzenetét, amely adott esetben a „Változtasd meg élted!” rilkei parancsáig terjedhet. Ez utóbbihoz észre kell vegyünk, hogy a szövegnek „nincsen helye egy sem, / mely rád ne nézne...”⁵⁶, azaz a szerző benünket szólít meg, és kizárólag ezáltal válik érdekessé számunkra a kiolvasott tartalom. Ez a megszólítotttság azonban már nem valamiféle technikai értelemben vett eszköztudás folyamánya, hanem a megelőző személyes tudás egészéé, amely aktívan részt vesz a szöveg értelmezésében. Vagy

55 Lásd pl. Báthory, 2000, 138–139. o.

56 Rainer Maria Rilke: *Archaiskus Apolló-torzó*. Tóth Árpád fordítása.

fordítva: amikor nem rendelkezünk a szükséges háttértudással, a szöveg megszólító ereje iránti fogékonyságunkat is elveszítjük, és nem mutatkozunk nyitottnak a benne rejlő tartalom iránt.

A tudás természetéről

Az előző részben megkíséreltük tisztázni, hogy a demokrácia működése szempontjából miért nem közömbös az állampolgárok műveltségének vagy műveletlenségének kérdése. Ebben az összefüggésben az volt a kérdésünk, hogy mire használható a műveltség. A következőkben a műveltség használatba vételének pszichológiai feltételeit tesszük vizsgálat tárgyává. Nem elég tudni, tudásunkat használni is kell tudni. Nagy tévedés volna lebecsülni a műveltség jelentőségét a 21. században, de legalább akkor hiba volna az is, ha elhitetnénk magunkkal: bizonyos szövegek memorizálása már használható műveltséget jelent. Miben különbözik a műveltség a félműveltségtől? Miben különbözik a használható tudás az iskolás tudástól?

A tudás mint séma

Abból az egyáltalán nem magától értetődő állításból indulok ki, hogy minden tudásunk sématermészetű. Ez a tézis mindenekelőtt magyarázatra szorul. Mi a (kognitív) séma? Ulric Neisser tömör meghatározását alapul véve: anticipáció és fel-

derítési terv.⁵⁷ Ha feltűnik egy karszalagos ember a metrón, azt csak akkor fogom ellenőrként észlelni, ha rendelkezem a BKV-ellenőr sémájával. A séma aktiválódása lehetővé teszi, hogy már néhány kulcsinger alapján azonosítsam az ellenőrt, megjósoljam, hogy mit fog tenni (kérni fogja a jegyeket), és a továbbiakban erre a releváns ingerre készüljek föl, erre irányítsam a figyelmem (felderítési terv). Egyedül a séma aktiválódása – behívása a munkamemóriába⁵⁸ – teszi lehetővé, hogy környezetünkől felvegyük a számunkra szükséges információt. Ismét Neissert idézve: „Mivel csak azt vagyunk képesek látni, amiről tudjuk, hogy hogyan nézzük, ez a séma (együtt a ténylegesen rendelkezésre álló információval) határozza meg azt, hogy mit észlelünk.”⁵⁹ Az információ felvétele persze nem öncélú, hanem a környezethez – a környezeti eseményekhez – való alkalmazkodást szolgálja. Esetünkben az ellenőr észlelése arra sarkall, hogy előkészítsük a bérletünket – vagy a menekülés legrövidebb útját keressük.

A kognitív sémák két alapvető funkcióját különíthetjük el. Egyrészt a sémák segítségével különböztetjük meg a releváns információt az irrelevánstól. Nagyon durván azt mondhatjuk, hogy amiről nincs sémánk, azt nem tudjuk befogadni. Ez így van a legegyszerűbb észlelési szituációban is. Ha barátnőnket várjuk egy forgalmas állomáson, és arra számítunk, hogy ismét a jól ismert kék-barna összeállításban fog megjelenni, könnyen lehet, hogy nem vesszük ész-

57 Neisser, 1984, 30. o.

58 A sémaelméletnek és a memóriatárak elméletének összekapcsolására lásd Mérő, 1997, 126–153. o.

59 Neisser, 1984. 30. o.

re közvetlen közelből sem, ha mégis a piros blúzt vette fel. Egyszerűen egy másik sémát aktiváltunk, és bár az ingerek eljutottak a szemünkhöz, nem éreztük relevánsnak, és ezért automatikusan figyelmen kívül hagytuk őket.

Ugyanezt a jelenséget tudományos szempontból világítja meg Bruner és Postman 1949-es kísérlete, amelyet Mérő László könyve alapján idézek fel. A kísérleti személyeknek a francia kártya lapjait villantották fel, és a feladat mindössze annyi volt, hogy nevezzék meg, milyen lapot láttak. A lapok közé azonban néhány csalafinta változatot is elrejtettek: piros pikkeket és fekete köröket. Amíg a felvillantási idő egészen rövid volt, minden simán ment: a kísérleti személyek nem vették észre a turpisságot, és a fiktív lapokat is besorolták valamelyik ismert kategóriába. Az idő enyhe növelése azonban zavarba ejtette a résztvevőket. „Gyakran kínos szorongást éreztek, az egyik alany például így reagált: «Bármi is ez a kártya, nem értem, hogy milyen színű. Nem is olyan a színe, mint egy kártya. Már azt sem tudom, hogy pikk vagy kör. Már abban sem vagyok biztos, hogy milyen a pikk. Istenem!»,”⁶⁰ A megtekintési idő további növelése aztán leleplezte a trükköt, és a kísérleti személyek meg tudták fogalmazni, hogy mit látnak. A történettel azt próbáltam illusztrálni, hogy már az észlelés szintjén is nehézséget okoz olyan információk befogadása, amelyekhez a megfelelő sémával nem rendelkezünk.

Hasonlóképpen működik a séma szelekciós funkciója akkor is, amikor már nem az észlelésről, hanem a gondolkodásról van szó. Vegyük a következő ismert beugratós feladatot.

60 Mérő, 1997, 119-120. o.

Egy ember elindul A városból B városba 4 km/h sebességgel. Ugyanabban a pillanatban B városból is elindul egy kerékpáros A városba 10 km/h sebességgel. Egy óra múlva találkoznak. Igen ám, de amikor A városból a gyalogos elindult, az orra hegyéről egy légy is elindult 20 km/h sebességgel a B városból induló kerékpáros felé, leszállt az orrára, de már indult is vissza, és így ingázott a két orr között, amíg a találkozó meg nem történt. A kérdés, hogy mennyi utat tett meg összesen a légy. A matematikában járatlan olvasó talán már a közepén feladta a gondolkodást. De gyakran előfordul, hogy még a felkészültebb áldozatok is nagyon nehéznek ítélik a problémát. Ha határérték-számítási sémákat akarunk mozgósítani a megoldáshoz, elvesztettük a játszmát, ha azonban képesek vagyunk figyelmen kívül hagyni a fölösleges információkat, és észrevesszük, hogy egyenes vonalú egyenletes mozgásról van szó, amelynek ismerjük a sebességét, és azt is tudjuk, mennyi ideig tartott, akkor a megtett út „kiszámítása” pofonegyszerűnek tűnik. A rutinos feladatmegoldó valójában nem is érti, hogy mi okozhat nehézséget valakinek egy ilyen feladatban, mivel egyszerűen nem foglalkozik az irreleváns információkkal.

A kognitív sémák másik – az előzővel ellentétes – nélkülözhetetlen funkciója, hogy a hiányzó információt a sémák segítségével pótoljuk. Ha egy történetet hallunk arról, hogy valaki megebédelt egy étteremben, feltételezzük (alapértelmezés szerint), hogy az ott megrendelt ételeket fogyasztotta el, nem a táskájából vette elő az otthon becsomagolt szendvicsot. Továbbá feltételezzük, hogy nem a szomszéd asztalról vette el a levest stb. Az alapértelmezést (amelyet a fejünkben

raktározott séma tartalmaz) egészen addig hallgatólagosan igaznak gondoljuk, amíg az ellenkezőjéről nem kapunk információt. Aki nem képes észlelését ilyen alapértelmezett értékekkel kiegészíteni, olyan komikusan viselkedhet, mint Papageno, amikor rátalált Paminára, és az Éj Királynőjétől kapott kép alapján megpróbálta megállapítani a személyazonosságát: minden egyezik, kivéve a kéz és a láb, ugyanis az arcképen Paminának nincs keze és lába.⁶¹ Ha valaki megkérdezi, nem tudjuk-e hány óra van, a kérdést magunkban kiegészítjük az alapértelmezésnek megfelelő valódi kérdéssel, hogy ti. ténylegesen hány óra van, és nem idegesítjük fel a kérdezőt azzal a válasszal, hogy de, tudjuk.

A sémának ez az automatikus kiegészítő funkciója teszi lehetővé az utalást, amely mind a hétköznapi kommunikációban, mind a művészetekben kiemelkedően fontos szerepet játszik. Ezáltal nem kell mindig mindent részletesen kifejezni, elég csak egy-két kulcsszót kimondani, amelyek beszélgetőpartnerünkben már aktiválják a teljes sémát, és jó esetben ugyanarra fog gondolni, mint mi.

A tudás – legalább egyik aspektusát tekintve – sémaként határozható meg. Ha tudok valamit, ez a tudásom arra jó, hogy a mindenkori helyzetben adott információt erre a tudásra támaszkodva automatikusan ki tudom egészíteni, és így hatékonyabban tudom felhasználni. Ha tudom, hogy nincsen rózsza tövis nélkül, ez a tudásom mindig működésbe lép, amikor meg kell fognom egy szál rózsát: előre feltéte-

61 *Die Zauberflöte*. Eine große Oper in zwey Aufzügen von Emmanuel Schikaneder. <http://opera.stanford.edu/Mozart/Zauberflote/libretto.html>

lezem, hogy tüskéket fogok tapasztalni, és mind látásomat, mind tapintásomat úgy fogom irányítani, hogy a lehető legpontosabban felderítsem e tüskék helyét és veszélyességi fokát. Neisser ugyan ezt a sémafogalmat elsősorban az észlelés vonatkozásában fejtette ki, de nem zárta ki a tágabb értelmezés lehetőségét. Valóban, a rózsáról szóló tudásunk éppúgy életbe léphet akkor is, ha csak olvasunk róla, pl. azt, hogy egy legény vadrózsát lát a réten, és le akarja tépni. Feltetelezzük, hogy szó lesz a töviséről is, és ez az anticipáció meghatározza a további olvasást: várjuk és keressük az erre utaló jeleket. Bizonyos kulcsinformációk sémákat hívnak be a munkamemóriába, és a további információfelvételt már ezek a sémák szabályozzák. A megfelelő séma aktiválásával elemi szinten létrejött a megértés.

A világ dolgai előtt általában nem állunk értetlenül. A rózsaszirmokat látva és édes illatukat belélegezve tudjuk, hogy rózsával van dolgunk, és közvetlenül, minden következtetés nélkül tudjuk azt is, hogy tüskék vannak a szarán. Ha látunk egy utcán háló embert, megértjük, hogy ő egy hajléktalan, és a közvetlenül adott információ automatikusan kiegészül azzal a tudással, amelyet a hajléktalan sémája tartalmaz: valószínűleg régóta nem mosdott, éhes, veszélyben van stb. Ha viszont ez az ember feláll, előveszi a bankkártyáját, és pénzt vesz fel egy közeli automatából, értetlenkedni kezdünk, elmarad az automatikus megértés, mert nincs olyan sémánk, amely egyszerre tartalmazná az ellentmondó mozzanatokat.

Szigorúan véve megérteni csak jeleket lehet, hiszen a megértés azt jelenti, hogy túllépünk az adott információn: többet tapasztalunk annál, amit érzékszerveink felfognak. Amit

észlelünk, az valami másra utal, mint ami ő maga, így jelnek tekinthető. Az esetek jelentős részében azonban ez a felfogás erőltetettnek tűnik. Amikor átmegyünk az úton, és halljuk, hogy egy autó közeledik, mondhatjuk, hogy a zaj jel, amely a közeledő autót jelenti. Valójában azonban egyáltalán nem észleljük a jelkomplexumot, ez csak utólagos magyarázkodás. Amit észlelünk, az maga a veszély, amelyet a közeledő autó okoz. És mi a helyzet egy gúnyos mosollyal? Közvetlenül tapasztaljuk főnökünk megvetését annak minden bénító hatásával, mégis: a gúnyos mosolyt hajlamosabbak vagyunk jelnek tartani, mint az autó robaját az előbb. Miért? Talán csak azért, mert a pszichológusok leírták a nem verbális kommunikáció szabályszerűségeit. Ám a detektívtükör mögött figyelő pszichológus viszonya egészen más a gúnyos mosolyhoz, mint a miénk a kommunikációs helyzet közepén. Az ő megértése nem közvetlen: neki döntenie kell arról, hogy mit jelent a mosoly, és éppen ezzel a reflexióval teszi jellé. Amikor a jeleket mint jeleket értjük meg, akkor egyszerre több alternatív séma aktiválódik legalábbis abban az értelemben, hogy az előtérbe nyomuló jelentést nem tekintjük teljesen bizonyosnak. Ilyenkor mérlegelni kell a felmerülő sémák (azaz jelenségek) között, és ezt a mérlegelést nevezzük értelmezésnek.

A fenti fejtegetés tanulságai röviden abban a tézisben foglalhatók össze, hogy „tudni annyit jelent: másképp látni”. A látás persze itt csak metonímia, amely az információfelvétel változatos formáit van hivatva szemléltetni. Aki tud valamit, az mást lát a világból, mint aki nem tudja ugyanazt. Bizonyos értelemben többet, bizonyos értelemben kevesebbet. Én például – szégyen ide, szégyen oda – nem tudok au-

tót vezetni, ezért az anyósülésen ülve mások szabálytalanságait éppúgy nem látom meg, mint a mellettem ülő vezetőét, ahogy nagyon kevésbé érzékelem a veszélyes helyzeteket is. Az utcai forgalom látványa sokkal többet mond az iskolázott szemnek, mint a hozzá nem értőnek. Ugyanakkor megláthatok olyan dolgokat, amelyek a figyelmes vezető számára csak fölösleges, és ezért zavaró információt jelentenének.

Ez a gondolat persze egy kicsit zavarba ejtő lehet. Eszerint csak azért érdemes tudást szerezni – tanulni –, hogy a megszerzett tudás segítségével új tudáshoz juthassunk? Nem arról van-e szó, hogy a tudás célja inkább a cselekvés, és hogy a tanulás a hatékonyabb viselkedést, végső soron a környezethez való hatékonyabb alkalmazkodást szolgálja? A két értelmezés nem feltétlenül mond ellent egymásnak. Vegyünk egy egyszerű készséget: be tudunk verni egy szöveget a falba. Első pillantásra világos, hogy a tudás közvetlenül a cselekvést szolgálja: tudni annyit jelent, mint hatékonyan cselekedni. De ha mikroszkóp alá helyezzük a folyamatot, látjuk, hogy az előző bekezdésben megfogalmazott tudásértelmezésünk is érvényes. Ügyesen beverni a szöveget mindenekelőtt azt jelenti, hogy a szög állásának látványa, a bal kezem ujjain érzett lökések, amikor a kalapáccsal a szög fejére ütök, a kalapács súlyának érzése stb. nekem többet jelentenek, mint annak, aki most próbálkozik ezzel a művelettel életében először. Tudásom közvetlenül abban nyilvánul meg, hogy másképp látok, és csak közvetve jár azzal az eredménynyel, hogy másképp cselekszem.

A műveltség esetében ugyanez a helyzet. A műveltségnek az előző részben kifejtett használatba vételi módjai attól le-

hetségesek, hogy a hagyomány ismerete más, komplexebb világértelmezéseket tesz lehetővé. De melyek azok a helyzetek, amikor gyakorolhatom ezt a tudásom? A szögbeverési ügyességre akkor van szükségem, amikor szöveget kell verni a falba. De mikor van szükségem a műveltségemre?

A műveltség mint írástudás

Az előző pontban leírt értelmezési folyamatok részben a mindennapi élethez kötődnek. Aki megértette (valamelyest) az elektromosságtant, az nem jön zavarba, ha új villanykapcsolót kell felszerelnie, mert a törött régi kapcsoló alatt feltáruuló látványra alkalmazva ezt a tudását értelmezni tudja a helyzetet. Ha azonban egy politikai döntési helyzetet akarunk értelmezni, tipikus esetben nem magával a valósággal találkozunk, hanem az arról szóló szövegekkel (újságcikkekkel, médiatudósításokkal stb.), és az értelmezéshez előhívandó tudás szintén szövegek ismeretét feltételezi. A mindennapi életben előforduló értelmezési helyzetek igen nagy részben szövegekhez kötődnek. Ritkán van dolgunk a törött villanykapcsolóhoz hasonló nyers tényekkel, sőt még az utóbbi esetben is előkerülhet egy leírás, amelyet ott helyben meg kell érteni, hogy a dolgot magát értelmezni tudjuk. Az esetek többségében használati utasítások, technológiai leírások, menetrendek, feliratok, ikonikus útmutatások, és nem utolsósorban médiaszövegek közvetítésével tudjuk egyáltalán megközelíteni a valóságos helyzeteket.

Érdemes felidézni Szent Ágoston egy időközben nagy tekintélyre szert tett fejtegetését arról, hogy mire van szükség

a Szentírás értelmezéséhez. „Az istenfélő ember gondosan kutatja a Szentírásban Isten akaratát. A jámborság teszi kezessé, hogy ne lelje kedvét a versengésben; nyelvismeret vérteti fel, hogy ne akadályozzák az ismeretlen szavak és kifejezésmódok; megerősödött a szükséges dolgok tudása által is, hogy el ne vétse jelentésüket és természetüket, ha hasonlat gyanánt alkalmazták őket, miközben segítségére van a kéziratok megbízhatósága is, amelyről a hozzáértő és gondos javítás gondoskodott.”⁶² Talán nem túlzás ezt a szöveghelyet a kor egy tömör műveltségdefiníciójaként olvasni, amelyben kiemelt – de nem kizárólagos – szerepet játszik a „szükséges dolgok tudása” (*cognitio rerum necessariarum*⁶³), de kifejezetten funkcióba állítva. A szükséges dolgok tudása Ágostonnál nem általában szükséges, hanem a Biblia szövegének lehető legpontosabb megértéséhez. Az elemzett mondatban kognitív szempontból az a legérdekesebb, hogy a tudás egy formáját, amelyet a modern pszichológia deklaratív vagy propozicionális tudásnak nevez, egyszerűbb szóval kifejezve: az ismereteket az egyházatya a megértésnek, nevezetesen egy szöveg megértésének az előfeltételeként határozza meg.

Nem kevésbé tanulságos a gondolat folytatása, pontosabban magyarázata: „hogy el ne vétse jelentésüket és természetüket (*vim naturamque earum*), ha hasonlat gyanánt (*propter similitudinem*) alkalmazták őket”. (Az eredetiben *passivum*ot találunk: ‘alkalmaztatnak’, alkalmasint: ‘alkalmazza őket

62 Szent Ágoston, 153. o. (III. 1).

63 A latin kifejezések visszakereséséhez a következő helyet használtam: S. Aurelii Augustini *OPERA OMNIA* - editio latina (<http://www.augustinus.it/latino/>).

az Írás’.) A hasonlat kiemelése talán különösnek tűnik föl, de mai szemmel nézve magyarázatként nemcsak az kínálkozik, hogy a Biblia közismerten szívesen világítja meg az elvont gondolatokat konkrét analógiákkal (a similitudo görög megfelelője: parabolé), hanem az a döntő szerep is, amelyet általában az analógiák játszanak a megismerésben. Meglévő tárgyi tudásunk éppen azáltal bizonyul hasznosnak a megismerés során, hogy az új információt valami hasonlóval tudjuk összevetni, valami hasonlóra tudjuk – általában csak részlegesen – visszavezetni. Tudásunk tehát értelmezési séma, amely akkor is hasonlatként működik, ha az értelmezett szövegben nem is találunk hasonlatot. Nagyon valószínű, hogy az analógiák nemcsak az új információ felvétele és feldolgozása során, hanem a problémamegoldási folyamatban is vezető szerepet játszanak, sokszor nem is tudatos módon: korábbi tapasztalataink, a korábban megismert struktúrák, következtetési sémák, narratívák olyan bázist jelentenek, amelyre az éppen megoldandó probléma szerencsés esetben visszavezethető, miközben az új probléma hatására maguk is átalakulnak, differenciálódnak, komplexebbé válnak, és még több új probléma megoldására lesznek alkalmasak.

Nem kell hozzá nagy túlzás tehát, hogy Ágoston elemzett mondatában a kognitív pszichológia sémaelméletének megelőlegzését lássuk. De akár elfogadjuk ezt a hasonlatot, akár nem, annyi biztos, hogy „a szükséges dolgok tudása” nem fogja betölteni a rá rótt szerepet, ha pusztán iskolás tudás, azaz pusztán szövegek előhívására korlátozódik, és szervezettsége nem éri el azt a szintet, hogy új szövegek értelmezésének alapul szolgálhasson. Jó esetben azonban más elemek-

kel együtt egy olyan tudásfajta gerincét alkotja, amelyet egy kissé archaikus szóval írástudásnak nevezhetnénk.⁶⁴ A keresztény középkorban az írástudás mindenekelőtt a Szentírás értelmezésére való felkészültséget jelentette, az a tény azonban, hogy a Biblia mint szöveg korunkra elvesztette ezt a szélsőségesen kitüntetett szerepét, még nem ok arra, hogy az írástudást mint műveltségeszményt elavultnak nyilvánítsuk. Bizonyos értelemben éppen ellenkezőleg áll a dolog. Információs környezetünket ma sokkal inkább szövegek alkotják, mint a középkorban, és ez különösen igaz, ha hajlandóak vagyunk a szöveg fogalmát tágan értelmezni, mint jelek szemantikailag és szintaktikailag összefüggő sorozatát. Ebben a tág szövegfogalomba a nyelvi jelsorozatokon kívül belefér a kép, a film vagy akár a tánc is. (Alapvetően szándékosan létrehozott jelsorozatokról van szó, de tudatosan nem zárjuk ki a meghatározásból azokat a jelegyütteseket, amelyeket nem szándékosan hoztak létre, de amelyeknek az értelmező intencionalitást, azaz másra vonatkozást tulajdonít. Jellegzetes példa egy betegség tünetegyüttese, amelynek értelmezése révén az orvos felállítja a diagnózist.)

A művelt embert a latin szövegek a humanizmus óta literatusnak nevezik. A kifejezés egyértelműen utal a betűkre, és egyszerre jelent olvasottságot és olvasni tudást. Ez utóbbi klasszikus értelemben a latin és mindenekelőtt a görög szövegek olvasásának képességére vonatkozik. Olvasni tudni azonban nemcsak azt jelenti, hogy ismerjük a betűket, még csak nem is azt, hogy ismerjük a fontos nyelveket, hanem

64 A műveltség írástudásként való meghatározása mellett érveltem *Mi a műveltség?* c. előadásomban (Knausz, 2004a).

a fentiek értelmében mindezeken túlmenően elsősorban azt, hogy ismerünk más szövegeket (olvasottak vagyunk), amelyekre támaszkodva képesek vagyunk megérteni az olvasott szöveget. Egyre inkább ebben az értelemben használja a literacy szót az angol nyelvű szakirodalom. A szó egyrészt őrzi eredeti 'írni-olvasni tudás' jelentését, másrészt használják a szót kifejezetten az iskolás-enciklopédikus műveltség értelmében is, például E. D. Hirsch és munkatársai bestsellerében. Az említett szerzőgárda – *The New Dictionary of Cultural Literacy* címen – 6900 szócikkben foglalta össze, hogy mit kell tudni annak aki „művelt (literate) amerikaiak és aktív polgárnak” akarja nevezni magát.⁶⁵ Az általam használt jelentésre viszont egyrészt sajátos összetételek utalnak (historical literacy, information literacy, computer literacy, science literacy, sőt reading literacy), másrészt különösen a PISA 2000 elnevezésű nemzetközi tudásszintmérés literacy-értelmezése. A természettudományos műveltség meghatározásában például itt a természettudományos tudás mellett olyan kifejezések szerepelnek, mint a bizonyítékokra alapozott következtetések levonása, a hipotézisek felállítása, és ami mindennek célja: a természet emberi átalakításával kapcsolatos döntésekre való felkészítés.⁶⁶

Nem azt állítom, hogy a műveltség a szövegértéssel lenne azonos. Természetesen vannak szövegek, amelyek műveltség nélkül is érthetőek, bár valamiféle tudás nyilvánvalóan minden szövegértés előfeltétele. Amit valójában állítok, az csak

65 Hirsch, 2002.

66 OECD, 1999

annyi, hogy a műveltség használatba vételének egyik tipikus szituációja az olvasás. Ha azt mondtuk, hogy tudni annyit jelent: másként látni, akkor ennek analógiája azt is mondhatjuk, műveltnek lenni annyit tesz: másként olvasni. A műveltség a szövegekben rejlő olyan összefüggések feltárását teszi lehetővé, amelyek nélküle homályban maradnának. És ne gondoljuk, hogy itt csak a hagyomány szövegeinek befogadásáról van szó. Egy újsághír vagy tévériport megértése is egészen más jellegű lehet, ha a befogadó olyan történelmi analógiákat vagy közgazdasági összefüggéseket ismer, amelyek relevánsak a szöveg szempontjából.

Egy másik tipikus helyzet, amikor a műveltséget használni tudjuk, a beszélgetés. Természetesen nem azokról a felszínes társalgásokról beszélek, amelyekben a műveltség csak közömbös kötőanyag, és a tulajdonképpeni témát – ha van egyáltalán a beszélgetésnek meghatározható tárgya – egyáltalán nem érinti. A valóban művelt társalgás értelmező jellegű, és érdemes észrevenni, hogy az esetek jelentős részében megint csak szövegekhez kapcsolódik. És ismét nemcsak a hagyomány szövegeihez, ahogy *A méla Tempéfőiben* a poéta főleg csak versekről szeret beszélgetni a szerelmével. Ha olvastunk egy előterjesztést, kaptunk egy ímélt, megnéztünk egy filmet, halottunk a barátunktól egy történetet, szeretjük mindezt megbeszélni valakivel. Máskor nem azért beszéljük meg közös olvasmányainkat, mert éppen erre vágyunk, hanem mert ez elkerülhetetlen: közös projekten dolgozunk, vagy politikai ellenfelekként ülünk egy pódiumvitan. A konverzációnak nagyon sokféle formája és funkciója van, de közös vonásuk, hogy legtöbbször eltérő értelmezések feszülnek

egymásnak bennük, és a beszélgetések során mozgósított műveltség alátámaszthatja és elmélyítheti ezeket az értelmezéseket.

Műveltség és kompetencia

És most képzeljünk el egy, a történelem iránt érdeklődő és önmagát szorgalmasan művelő embert, aki nemrég olvasott egy könyvet Bostonról, és bizonyos meglepetéssel konstátálta, hogy a város az óceán partján fekszik, és nem – mint eddig tudni vélte – az amerikai szárazföld belsejében. Ha emberünket figyelmeztetjük, hogy az ún. bostoni teadélután történetét eddig is ismerte, és ily módon meglepetése nem egészen helyénvaló, maga is csodálkozni fog figyelmetlenségén, és belátja, hogy tudnia kellett volna ezt az alapvető tényt Boston város topográfiai helyzetéről. Ám nem tudta, és ha belegondolunk, ezt nem fogjuk teljesen érthetetlennek találni.

Arról van szó, hogy barátunk – akinek helyébe, ha más téma kapcsán is, bárki magát is odaképzelteti – rendelkezett egy vélekedéssel Boston helyére vonatkozólag, amely – annak ellenére, hogy soha nem tudatosult – az információfelvételt szabályozó sémaként működött, tehát például a térképre pillantva nem a keleti parton, hanem valamivel beljebb kereste (volna) a várost. Ama 18. századi történetre vonatkozó explicit – nyelvi kijelentések formáját öltő, tudatosítható – tudás ugyan tartalmazta az ezzel ellentétes információt, ez azonban kevésnek bizonyult mind ahhoz, hogy „anticipációként és felderítési tervként” működjék, mind ahhoz, hogy

az ellentmondás a felszínre kerüljön. A tanulság mármost röviden a következőkben foglalható össze. Azok a nyelvi kijelentések, amelyek például történelmi tényekre vagy összefüggésekre vonatkoznak, és amelyeket hajlamosak vagyunk a műveltség „lényegének” tartani, és amelyekhez úgy jutunk, hogy különböző összefoglalások tartalmát memorizáljuk, önmagukban nem alkalmasak arra, hogy a kognitív séma szerepét betöltsék, és ily módon eljuttassák azt a szerepet, amelyet fentebb a történelmi műveltségnek tulajdonítottunk. Alighanem csak a jéghegy csúcsát jelentik, amely alatt az implicit tudás bonyolult és jóval kevésbé kontrollálható kristályszerkezetei rejlenek. Amiből viszont nem kevesebb következik, mint hogy „a szó szigorú értelmében semmit sem vagyunk képesek pontosan elmondani, amit tudunk”.⁶⁷

Akinek a tudása iskolás, az tudja, hogy milyen kérdésre milyen választ kell adni. Más szavakkal: ismer bizonyos szövegpaneleket, amelyek bizonyos kulcsingerek megjelenése esetén előhívódnak a memóriából és „felmondhatók”. Nem a memoriterekre gondolok elsősorban, amelyek jó esetben bizonyos kanonikus műveket vagy azok részleteit a maguk eredeti formájában próbálják a személyes emlékezet részévé tenni. Az iskolában szerzett tudás nagyobbik részét nem ezek teszik ki, hanem olyan szövegek a néhány szavas definícióktól a hosszabb narratívákig, amelyek ugyan legtöbbször szabadon átfogalmazhatók, alapfunkciójuk mégis az, hogy a tudást a maga objektív nyelvi alakjára hozzák. Ezen a következőt értem. Petőfi életrajzát le lehet írni egy tankönyv-

67 Polányi, 1994 I., 155. o.

ben, a tanár elmondhatja lényegében ugyanazt az órán, a tanuló megtanulhatja, és egy vizsgán számot adhat tudásáról. Eközben a szöveg nyelvi megformáltságát tekintve változik ugyan, jelentését tekintve azonban nem feltétlenül, sőt az egész folyamat azon az előfeltevésen alapul, hogy ilyen jelentésbeli átalakulás nem következik be. A tudás ebben a modellben hasonlatos egy olyan adatállományhoz, amelyet például letöltünk az internetről a saját számítógépünkre, majd átmásolunk egy flash meghajtóra, utána kinyomtatjuk stb. Az állomány eközben óhatatlanul bizonyos konverziókon esik át, információtartalma azonban nem változik, az objektív, független a mindenkori adathordozó sajátosságaitól. A műveltséget viszont nem a nyelvi formuláknak ez a korlátlan lehívhatósága jellemzi, sokkal inkább az, hogy adott helyzetekben éppen a megfelelő tudás mozgósítására vagyunk képesek.

De mi kell ahhoz, hogy tudásunk képes legyen értelmezési sémaként működni? Mi az a többlettudás, amely szövegszerű ismereteinket alkalmazhatóvá, műveltségünket írástudássá teszi? Ahhoz, hogy erre a kérdésre válaszoljunk, egy kis kitérőt kell tennünk egy látszólag teljesen más területre, és kísérletet kell tennünk a kompetencia fogalmának értelmezésére.

A „kompetencia” ma kétségkívül a leglejáratottabb szó a hazai pedagógiai diskurzusban. Az utóbbi évtizedben kibontakozó „szédületes karrierje”⁶⁸ arra vezethető vissza, hogy kiemelt szerepet játszik az uniós oktatáspolitikai alapküldetésaiban, nélkülözhetetlen eleme lett az oktatási

68 Sáska, 2007a, 148. o.

bürokrácia nyelvének mind a közoktatás, mind a szakképzés, mind a felsőoktatás vonatkozásában, és mindennek következtében a kompetenciákra és a kompetenciák fejlesztésére való hivatkozás nem maradhat ki azokból a szövegekből, amelyek a forrásokhoz való hozzájutás szakmai legitimációját célozzák. Ennek a helyzetnek aztán egyenes következménye a fogalom jelentéstartományának mérhetetlen kitágulása, végső soron a fogalom parttalanná válása. Ma már mindent kompetenciának nevezhetünk, ami a tudással és a képességekkel valamiképpen összefügg, nem egy szövegben egyenesen az „értelmes”, „valódi” tudás szinonimájaként szerepel. Mindez persze nem kedvez a szó tudományos, szakmailag megalapozott használatának, sőt eleve a gyanú árnyéka vetül azokra a szövegekre, amelyek a kompetencia fogalmával operálnak, vagy egyenesen azt állítják a gondolatmenet középpontjába. Nagyon is érthető ezek után, ha a szakemberek egy része egészében ideologikus jelenségnek, antiintellektuális tendenciák kifejeződésének, sőt egyenesen „szómágiának” tekinti a pedagógiai gondolkodás kompetencia-központú fordulátát.⁶⁹

A következőkben kísérletet teszek a kompetencia fogalmának a ma megszokottnál valamivel szűkebb és strukturáltabb értelmezésére. Mit értünk kompetencián? Ha a kérdésben előbbre akarunk jutni – és nem elégszünk meg azzal, hogy az értelmezési zavart merő rosszindulatnak vagy butaságnak tulajdonítsuk –, érdemes azt a kérdést feltenni, hogy honnan jött be a pedagógiai nyelvbe a ma annyira divatosnak számí-

69 Lásd pl. i. m. és Sáska, 2007b.

tó szó, milyen tudományosan körülhatároltabb értelmezésekkel találkozunk, és ezek alapján vajon lehet-e valamilyen értelmes funkciója a fogalom bevezetésének.

Az első használati terület, amelyet itt meg kell említeni, Noam Chomsky nevéhez kötődik. Bármilyen nagy hatást is gyakorolt azonban Chomsky nyelvészeti munkássága a kognitív tudományokra általában, Chomskyból kiindulva aligha rekonstruálható a mai pedagógia kompetenciafogalma.⁷⁰ A generatív nyelvészet ugyanis egy nagyon általános fogalmi duálból, kompetencia és performancia szembeállításából indul ki. A nyelvi kompetencia ebben a szemléletben „a viselkedés alapjául szolgál, de... nem jelenik meg valamilyen közvetlen vagy egyszerű módon a viselkedésben.”⁷¹ Itt tehát arról van szó, hogy a nyelvi viselkedés mögött olyan mentális mélystruktúrák húzódnak meg, amelyek nem vezethetők le közvetlenül a teljesítmény megfigyeléséből, és sok tekintetben velünk születettek, azaz minden nyelv közös kognitív alapját képezik. Ez természetesen egy nagyon fontos szemléleti alapelv, és a kognitív tudományokban találkozunk is olyan törekvésekkel, amelyek általánosabb értelmezést próbálnak adni ennek a dichotómiának eloldozva azt a nyelv jelenségvilágától. Így pl. az izraeli neurobiológus, Yadin Dudai 2002-ben kiadott kézikönyvében, amely a memória kérdéskörét foglalja össze, a Performance szócikket erre az ellentétpárra építi föl olyan eseteket taglalva, amelyekben a belső, mentális folyamatok és a külső viselkedés

70 Bár van a magyar pedagógiában kísérlet erre. V. ö. Csapó, 2003.

71 Chomsky, 2003, 141. o.

eltérése szembeszökő.⁷² Voltaképpen a behaviorizmus klaszikus problémájáról, illetve annak meghaladásáról van szó, ahogy tulajdonképpen Chomskynál is. De a Chomsky-féle duál még egy másik módon is behatolt a pszichológiába: mint a személyiség kognitív és motivációs szférájának megkülönböztetése. Eszerint a gondolkodási folyamatokat kompetenciamodellek írják le, míg a motivációs folyamatokat performanciamodellek.⁷³ Nem mindent teszünk meg, amire képesek vagyunk. Itt tehát a kompetenciának egy olyan nagyon általános értelmezése bontakozik ki, amely fontos tanulságokkal szolgálhat a tudáselmélet számára, de nem visz közelebb a pedagógiai kompetenciafogalom pontosabb megértéséhez.

Valamivel közelebb jutunk a dologhoz, ha az én-pszichológia tradícióját és annak kompetenciafogalmát vizsgáljuk meg. Robert White Freud ösztönelméletének meghaladására fejlesztette ki saját, a környezethez való alkalmazkodást szabályozó én-t a középpontba állító teóriáját. Ebben az értelmezési keretben az én-nek megvannak a maga saját, az ösztönökből le nem vezethető belső motívumai, amelyek éppúgy kielégülésre törnek, mint az ösztönök. Ilyen mindenekelőtt a kompetencia, amelynek fogalmát White sokoldalúan kimunkálta, és amely egy szervezet azon képességére vonatkozik, hogy környezetével hatékony interakciót folytasson.⁷⁴ A kompetencia tehát itt – szemben az előző modellel – éppenséggel motívum, örömforrás: pusztán az a tény, hogy hatékonyak vagyunk egy

72 Dudai, 2002, pp 189-190.

73 V. ö. pl. Pintrich, 2000, p 23.

74 White, R., 1959.

cselekvéssor megvalósításában, egy probléma megoldásában stb., az elért eredménytől függetlenül is kielégüléshez vezet.

Ugyanezt a nyomvonalat követi nyolclépcsős életciklus-elméletében Erik Erikson. Modelljében az iskolás korhoz kapcsolódik az a belső igény, hogy a személy képes legyen „megcsinálni, mi több, jól vagy akár tökéletesen megcsinálni bizonyos dolgokat”. Erikson is használja a kompetencia fogalmát, és ahhoz nagyon hasonló értelemben beszél az iparkodás érzéséről (sense of industriousness), mint olyan eredményről, amelynek létre kell jönnie, különben az alacsonyabb rendűség (inferiority) tudata fenyeget.⁷⁵ Ebben Adlert követi, akinél a kompetenciára való törekvés voltaképpen a kisebbrendűségi érzés kompenzációjaként alakul ki. Összességében elmondhatjuk, hogy ebben a tradícióban a pszichológia konzekvensen használ egy kompetenciafogalmat, amely hozzáértést jelent, azt, hogy valamilyen területen jók vagyunk, képesek vagyunk megbirkózni a terület jellegzetes problémáival. Eközben hangsúlyozza, hogy ez a képességünk nem passzív és külsődleges, hanem olyasmi, ami identitásunk alkotóeleme, ami mellett elkötelezzük magunkat, aminek gyakorlása tehát belső szükségletünk.

Itt érdemes egy kitérőt tenni a jog, pontosabban a törvénytörvény-
széki pszichológia területére. Ebben az értelemben a kompetencia vagy cselekvőképesség az egyénnek azt a mentális képességét jelenti, hogy jogi eljárások alanya lehet. Inkompetens vádlott ellen nem lehet eljárást lefolytatni, inkompetens tanúk nem tanúskodhatnak. De ugyanebben az értelemben

75 Erikson, 1991, 475. o.

kell a kompetenciát, a cselekvőképességet vizsgálni, ha pl. azt kell eldönteni, hogy egy adott személy visszautasíthatja-e az orvosi ellátást, képes-e a vagyona kezelésére, a házasságkötésre vagy éppen a választásokon való részvételre. Itt tehát a kompetenciának egy minimalista értelmezésével találkozunk. Saját ügyeinek vitelében jogi értelemben mindenki kompetens, aki bizonyos általános kritériumoknak megfelel. Melyek ezek a kritériumok? Egy pszichológiai kézikönyv a következőket sorolja föl:

- a képesség, hogy megértse a releváns információt (megértés),
- a képesség, hogy megértse az adott szituáció természetét és várható következményeit (értékelés),
- a képesség, hogy racionálisan kezelje az információt (racionalitás), és végül
- a képesség, hogy kifejezésre juttassa a választását.⁷⁶

Ha ezeket a szempontokat nem minimalista kritériumoknak tekintjük, hanem a képességek olyan dimenzióinak, amelyek különböző szinteken valósulhatnak meg, akkor egy jól használható fogalmi rendszert kapunk annak leírására, hogy egy egyén – mondjuk, egy állampolgár – milyen mértékben képes egy adott területen – pl. a politikában – a saját ügyeinek vitelére. Ebben az összefüggésben természetesen már nem jogról van szó, hanem a mentális fejlődés és fejlesztés leírásának lehetőségéről.

Hozzáértés, elkötelezettség és helyzetmegértés: úgy tűnik, ezek azok a legfőbb tartalmi elemek, amelyek körül a psi-

⁷⁶ Winick, 2000.

chológia – és a hétköznapi nyelv – kompetenciafogalma kikristályosodik. Ez a hármasság sok mindent elárul a kompetencia tényleges szerkezetéről, sajnos azonban a kortárs pedagógiai szövegek nem aknázzák ki ezeket a lehetőségeket. Igaz ugyan, hogy ezekben a szövegekben is egy háromszatú kompetenciamodellel találkozunk, ez a hármasság azonban jóval elvontabb, és ezáltal utat nyit a kompetenciafogalom teljes kiüresedésének és parttalan használatának. A modell jól ismert. Eszerint a kompetenciát három komponens alkotja: az ismeret (tudás), a képesség (készség) és az attitűd. A modell egyik ősforrása valószínűleg az OECD DeSeCo-programja (Defining and Selecting Key Competencies, 1997-2002), amely a kulcskompetencia fogalmát állította a középpontba, és amely kísérletet tett a kompetencia definiálására is. Az alábbiakban a projekt összefoglaló jelentését idézem.

„A kompetencia több, mint pusztán tudás és készségek. Magába foglalja azt a képességet, hogy komplex követelményekkel birkózzunk meg pszichoszociális erőforrásokra (köztük készségekre és attitűdökre) támaszkodva és azokat mozgósítva egy meghatározott kontextus keretei között. A hatékony kommunikáció képessége például olyan kompetencia, amely az egyén nyelvismeretén, gyakorlati információtechnológiai készségein és a kommunikációs partnerek iránti attitűdjein alapul.”⁷⁷

A bekezdés első fele még a kompetenciafogalom átfogó meghatározására törekszik, a gondolatot példával illusztráló

⁷⁷ OECD, 2005, p 4. A magyar szakirodalomból lásd elsősorban: Vass, 2006, Falus, 2006, Vass, 2007.

utolsó mondatban azonban már az ismeret, a képesség és az attitűd egymástól teljesen független tartalmakat hordoz, és ezáltal a szöveg egy olyan kompetenciafogalmat sugall, amely valamiféle gyűjteménye különböző mentális funkcióknak. Ez természetesen a fogalom egy lehetséges értelmezése, önmagában nem hibás vagy elégtelen, megvannak azonban a gyakorlati konzekvenciái. Mintegy megágyaz egy olyan tudásmodellnek, amelyben az ismeretek képviselik a specifikus (tartalmi) komponenst és a képességek az általános (eszközjellegű) komponenst.⁷⁸ Ez a megközelítés azonban rossz hírbe keveri az ismereteket: mivel tartalomhoz kötöttek, kevésbé transzferálhatók, ezért kevésbé is hasznosak.

A kompetencia kognitív komponensei tehát sematikusán így ábrázolhatók a fentebb ismertetett sztenderd felfogást követve:

A komponens	B komponens
Ismeret – explicit tudás	Képesség – implicit tudás
Specifikus tudás	Általános tudás
Tartalomtudás	Eszköztudás

A kompetencia egy alternatív szerkezeti modelljét kínálja a szakértelem pszichológiai elmélete. Szakértelemről beszélünk, és nem szaktudásról. Az utóbbi a magyar nyelvben a szakmához, a szakképzéshez kapcsolódik, és mintegy ellenfogalma az általános műveltségnek. A szakértelem fogalmát viszont az angol expertise fogalmának feleltetem meg, az

⁷⁸ Tartalomtudás és eszköztudás megkülönböztetésének egyik első és gyakran idézett forrása a magyar szakirodalomban Joó, 1979.

pedig nem jelent többet, mint hogy érték valamihez. Azaz nagyon is összefügg az én-pszichológusok által kimunkált kompetenciafogalommal, és semmiképpen nem ellentétes – erre még visszatérek – az általános műveltséggel. A szakértővé válás folyamatát többen megkísérelték leírni. A továbbiakban elsősorban a Dreyfus-fivérek gyakran idézett munkájára támaszkodom. A *Mind over Machine* című könyv⁷⁹ 1986-ban jelent meg, azaz elég korán ahhoz képest, hogy a szerzők elsősorban azt akarták bizonyítani, hogy az emberi elme soha nem lesz pótolható gépekkel, mivel működési módja radikálisan eltér a mégoly fejlett gépektől. Számunkra azonban ez most csak annyiban érdekes, hogy Dreyfus és Dreyfus saját tudáskonceptiójukat egy mechanikus, a gépi metaforára épülő tudáskonceptióval szemben fejtik ki.

A kezdőtől a szakértőig vezető úton öt állomást különítenek el a szerzők. Ezek ismertetése helyett megpróbálom összefoglalni a fejlődés fő folyamatait. A kezdő és a szakértő közötti különbség a szerzők szerint abban ragadható meg, ahogy a problémahelyzeteket kezelik. (Ún. rosszul strukturált problémákról van szó. Jól strukturált probléma például egy rejtvény, amelynek megoldásához minden szükséges adat adott, a problémamegoldó részéről csak jó gondolkodásra, intelligenciára van szükség. Az élet azonban inkább rosszul strukturált problémákkal szembesít, amelyek megoldásához – rögtön látni fogjuk – előzetes tudásra, tapasztalatra van szükség.⁸⁰) A kezdő analitikusan közelít, tudatosan

79 Dreyfus–Dreyfus, 1986, elsősorban a 16-51. oldalak. Magyarul ismerteti és több ponton továbbfejleszti: Mérő, 1997, 166-169. o.

80 Eysenck–Kean, 1997, 404-415. o.

dekomponálja a szituációt felismerhető elemekre, azaz olyan elemekre, amelyeket korábban megtanult, és most tudatosan felismer. Továbbá próbál kontextusfüggetlen, absztrakt szabályokat alkalmazni. Kevés a tapasztalata, ezért az absztrakciókra hagyatkozik. A szakértő magatartása viszont a felhalmozott konkrét tapasztalatokon alapul, és azon, hogy az új helyzeteket tudattalanul az emlékezetében őrzöttekhez hasonlónak ismeri fel. Ezt a folyamatot a szerzők holisztikus sablonalkalmazásnak nevezik, és szembeállítják az információfeldolgozással. Holisztikus, mert nem elemzés eredménye, hanem ráérezés és intuíció. És sablonalkalmazás, mert a már meglévő konkrét tapasztalatoknak való megfelelés játssza a gondolkodásban a vezető szerepet. Fontos különbség még, hogy a kezdő kívül áll a problémán. Ezen azt értem, hogy másoktól tanult szabályokat alkalmaz, a tudás még nem a sajátja, a kudarc és a siker nem személyes jellegű. A szakértő viszont elkötelezetté válik a problémamegoldás során, mert saját terve szerint foglalkozik a problémával, beleviszi a szituációba a saját tudását, és ezért a siker és a kudarc is mélyen érinti. (Felfigyelhetünk itt arra, hogy az elmélet érintkezik az én-pszichológusok kompetenciaelméletével.) Röviden: ami a szakértő erejét adja, az a konkrét tapasztalatok és egyedi ismeretek sokasága, az intuíció döntő szerepe a gondolkodásban és az elkötelezettség a saját stratégiák mellett. (Zárójelben meg kell jegyezni, hogy Dreyfusék is használják a kompetencia szót, de egy sokkal konkrétabb értelemben: így nevezik a szakértővé válás 3. stációját. Ezt a szakaszt a saját terveken alapuló tudatos problémamegoldás jellemzi, fontos szerepet játszanak már a szituációfüggő

tudáselemek, mint pl. a perceptuális tanulás eredményei, de még nem vette át vezető szerepét az intuíció. Azt hiszem azonban, hogy nem terjedt el a szakmai szóhasználatban a kompetencia szónak ez a nagyon konkrét értelmezése, ahogy a többi stáció neve sem vált szakkifejezéssé. Úgy gondolom, érdemes a szakértővé válás egész folyamatát a kompetencia fejlődési folyamatoként értelmezni.)

A kompetencia szakértelmen (azaz hozzáértésen) alapuló fogalma is két kognitív komponenst tartalmaz, de másként, mint a korábban ismertetett modell. Az A komponens lényege itt az, hogy dekontextualizált (vagy szituációfüggetlen). Az iskolában tanult ismeretek tipikusan ilyenek. Ha például tudjuk, hogy a nyúl szőrös, akkor ez egy absztrakt nyúlra vonatkozó tudás, amely immár minden konkrét, személyes nyúlélményünktől eloldozódott. A szituációfüggetlen tudás azonban nem feltétlenül ismeret. Számos olyan készséggel rendelkezünk, amelyek minden konkrét szituációtól függetlenül fejleszthetők, és rutinszerű mivoltukban éppúgy dekontextualizáltak, mint általános ismereteink. A fék használatának képessége az autóban, számozott felsorolás létrehozása egy szövegszerkesztőben, a guruló átfordulás vagy egy másodfokú egyenlet megoldása példák lehetnek az ilyen készségekre.

A dekontextualizált tudás nélkülözhetetlen feltétele annak, hogy értsünk valamihez: ez biztosítja a tudás transzferálhatóságát, azt, hogy változatos körülmények között tudjuk alkalmazni. Mindazonáltal nem elégséges feltétele. Ahhoz, hogy valóban hasznát vegyük a tudásunknak, arra is szükség van, hogy felismerjük azokat a szituációkat, amelyekben

éppen ezt a tudást kell mozgósítanunk, és nem különben azokat is, amelyekben viszont nem vesszük hasznát ennek a tudásunknak. Az, hogy tudunk fékezni, egy dolog. Az, hogy tudjuk, általában mikor kell fékezni, egy másik dolog (még mindig az A komponens). Az viszont, hogy egy adott közlekedési szituációt, amelyben benne vagyunk, olyanként ismerünk föl, ahol a fékezésre vonatkozó rutinunkat alkalmazni kell, ez már egy egészen más dolog, és ezt nevezem a kompetencia B komponensének.

A kompetenciának ez az összetevője (nevezhetjük helyzetfelismerési képességnek) aligha sajátítható el másként, mint úgy, hogy megélünk számos olyan helyzetet, amelyben szükség van erre a tudásra, és számos olyat is, amelyben nincs szükség. Ezeket a tapasztalatokat kognitív sémákként tároljuk, és alapvetően intuitív módon használjuk fel, azaz olyan gondolkodási folyamatokról van szó, amelyeket a tudatunkkal nagyon kevésbé tudunk kontrollálni (holisztikus sablonalkalmazás).

A komponens	B komponens
Dekontextualizált, szituációfüggetlen tudás Ismeret és készség – explicit és implicit tudás Analitikus tudás	Szituatív tudás Helyzetfelismerési képesség – implicit tudás Holistikus, intuitív tudás

Kompetensnek lenni egy területen – a vízvezeték-szerelésben, a filmelemzésben, a politikában – ezek alapján egyszerűen annyit jelent: érteni hozzá. Érteni pedig annyit tesz,

hogy láttunk már sok szétszerelt és összeszerelt, hibás és ép, ilyen-olyan fajtájú vízvezetékot, követtünk már sok sikeres és kudarcos stratégiát a javításkor; láttunk sok filmet, és beszélgettünk, vitatkoztunk róluk sokat; megismertünk sok politikai szituációt, többségüket nyilván csak hallomásból, olvasmányokból; és mindezeket az ismereteinket képesek vagyunk sokszor észrevétlenül és egyáltalán nem tudatosítva új helyzetek értelmezésére, problémák megoldására felhasználni. Innen nézve műveltség és kompetencia fogalmi különbsége arra szűkül, hogy bizonyos kompetenciák nem igénylik a hagyomány által közvetített műveltséget. Ilyen pl. a videójátékokban való ügyesség. Fordítva azonban a műveltség nem gondolható el kompetencia nélkül, sőt valószínűleg a kompetencia egy fajtájaként kell értelmeznünk.

Az A és a B komponens ebben a modellben nem egy gyűjtemény részei, hanem szerves kapcsolat köti őket össze. Viszonyuk mindamellett nem szimmetrikus. A B komponens gyakorlatilag nem létezik az A komponens nélkül, igazából elgondolni sem tudjuk önmagában, hiszen nem más, mint a másik alkalmazásának lehetősége. Az A komponens azonban minden további nélkül elgondolható a másik összetevő nélkül. Birtokában lenni az A komponensnek, de nélkülözni a B komponenst: ez teljesen hétköznapi szituáció. A Dreyfus-fivérek ezt nevezik kezdő szintű tudásnak. A műveltség kezdő szintjéről is beszélhetünk, nevezetesen akkor, amikor képesek vagyunk a hagyomány szövegeit felidézni, de nem vagyunk képesek azokat helyzetekre alkalmazni az olvasás és beszélgetés által létrehozott kontextusokban. A fentiek alapján megragadható, hogy mi ennek az oka. A dekontex-

tualizált tudás ilyenkor elménkben még nem kapcsolódott össze olyan szituatív tudáselemekkel, amelyek értelmet adnának neki. Saját világértelmezési konstrukciónkba még nem épült be az új tudás.⁸¹ Röviden: valójában nem következett be a megértés.

Vegyük észre, hogy a kezdő szintű műveltséget gyakran iskolás tudásnak nevezi a köznyelv, és ez félreérthetetlenül arra utal, hogy az iskolai tudás jellemzően megragad ezen a szinten, mi több, az iskolai kiválóságához általában elég is a műveltségnek ez az iskolás formája. Tovább általánosítva ezt a felismerést észrevehetjük, hogy ez a kompetencián inneni tudás legtöbbször elégséges mindazokban a helyzetekben, amikor a műveltség tartalomfüggetlen használatba vételéről van szó (ahogyan arról az első részben írtam), azaz nemcsak a vizsgákon és a műveltségi vetélkedőkön, hanem az ún. „művelt társalgás” számos szituációjában is. Akinek ennyi elég, azaz aki nem is törekszik arra, hogy műveltségét ezeken a helyzeteken túlmenően alkalmazza, azt joggal nevezhetjük félműveltnek nemcsak a szóban rejlő pejoratív konnotáció miatt, hanem azért is, mert valóban a műveltség „felét” (amit A komponensnek neveztünk) birtokolja, és nem is törekszik többre (azaz a megértésre).

Épp ilyen világos ugyanakkor, hogy a műveltség tartalmilag meghatározott használati módjai a hagyomány szövegeinek megértését feltételezik, azaz azt, hogy a szövegekben rejlő információ olyan módon kapcsolódjék össze az egyén személyes tapasztalati világával, hogy előhívható legyen

81 A tudáskonstruálás mechanizmusainak részletes és meggyőző leírását lásd Nahalka, 2002.

minden olyan szituációban, amikor annak értelmezését segítheti. A casus belli a nemzetközi jogban azt az esetet jelenti, amely elegendő okot ad a hadüzenetre. Ennek a kifejezésnek a mintájára beszélhetünk a casus scientiae-ről, azaz arról az esetről, amikor elegendő okunk van a tudásunk előhívására. A műveltség kompetenciává, hozzáértéssé fejlesztése éppen azt jelenti, hogy képesek vagyunk felismerni a casus scientiae-t (és nincs „téves riasztás” sem, azaz nem próbálunk irreleváns tudáselemeket mozgósítani egy adott helyzet értelmezéséhez). Az így értelmezett műveltséget egy világ választja el az iskolás tudástól.

De ha nem az iskolában sajátítjuk el, akkor hol?

A műveltség és a valóság

A szövegszerű tudás önértéke és az iskola

A kezdő szintű tudást az jellemzi, hogy az ember fel tudja mondani a leckét, és problémamentes helyzetben alkalmazni is tudja, bár kissé döcögősen. Valahogy úgy, ahogy egyes amerikai vígjátékokban a kezdő szerető próbálja megtalálni partnerén a tankönyvből megismert erogén zónákat. Az ilyen iskolás tudás az életben elégtelen, és legtöbbször kudarchoz vezet; értékét az adja, hogy kiindulópont egy későbbi kompetens tudáshoz. Kezdeti botladozás. Van azonban egy sajátos világ, ahol az ilyen tudás abszolút érvényesnek számít. Az iskoláról van szó persze, pontosabban a modern

tömegoktatás intézményrendszeréről. Ebben a világban a tudás úgy áramlik a tanártól és a tankönyvtől a tanuló felé, majd dolgozatíráskor a tanulótól a tanár felé, ahogy a digitális információ töltődik le az internetről a pc-re, majd onnan egy flash drive-ra stb. A tudásnak ez az objektív-mechanikus felfogása már jóval a számítógép és a számítógép-agy párhuzam kitalálása előtt létrejött az iskola jóvoltából.

Ez a tudásfelfogás azonban az iskolán belül egyrészt abszolút funkcionális és nehezen megszüntethető, másrészt nem feltétlenül kontraproduktív. Egyáltalán nem véletlen, hogy a klasszikus iskola lényegében kizárólag dekontextualizált tudást közvetít, azaz visszamondható szövegek és rutinszerűen alkalmazható algoritmusok ismeretét. Ez központi eleme az iskola szelekciót legitimáló funkciójának. Hogy ezt megértjük, érdemes görcső alá venni az iskolai szelekció ideáltípusos mechanizmusát. Nem arról beszélek tehát, hogy ténylegesen hogyan működik a kiválasztás, hanem arról, hogyan működik jól ez a rendszer saját belső elvei szerint. Az iskolai szelekció alapja a teljesítmény, a teljesítményt pedig alapvetően két tényező határozza meg. Az egyik oldalon az ún. képességeket találjuk. A „jó képességű” kifejezést a mai pedagógia általában bírálja azzal, hogy képesség sokféle van, és az a tanuló, aki gyenge képességű az egyik területen, jó képességű lehet valami másban. Ez persze igaz, de a „jó képesség” mégis kifejez valami nagyon reálisat: az ilyen tanulók birtokában vannak azoknak a kognitív feltételeknek, amelyek a jó iskolai teljesítmény eléréséhez szükségesek. Ez egyfelől az intelligenciát jelenti, másfelől azokat a familiáris eredetű, elsősorban nyelvi-kommunikációs képességeket, amelyek az iskolai tananyag

elsajátításához szükségesek. A két tényező bizonyos mértékig kompenzálhatja egymást: az intelligencia kárpótolhat a nyelvi pallérozottság terén mutatkozó deficitért, míg az előbbi területen mutatkozó hiányosságokat ellensúlyozhatja a jó nevelés.

Ez azonban csak a dolog egyik oldala. A „jó képességgel” ugyancsak komplementer viszonyban van a szelekciós rendszerben fundamentális szerepet játszó szorgalom. Az iskolai kiválóságához képességre és szorgalomra egyaránt szükség van, csak hogy az előbbit jórészt esetlegesnek, a természet, a születés vagy éppen Isten ajándékának tekintjük, az utóbbi viszont szabad akaratunkból következik, az Én centrális alkotórésze. Éppen ezért a szelekció legitimációja szempontjából rendkívül fontos, hogy a „képesség” terén mutatkozó hiányosságok szorgalommal minél nagyobb mértékben kompenzálhatók legyenek. Az ideáltipikus iskolában minden tanuló potenciális jeles. Ehhez csak elhatárolásra és – ennek következményeként – megfelelő időráfordításra van szükség. „Fiam, nem készültél” – mondja a tanár. „Tanár úr, kérem, én készültem.” „Igen? És mondd, mennyit?” „Egy órát.” „Látod, itt a hiba: két órát kellett volna.” Ez a klasszikus párbeszéd jól mutatja, hogy mi legitimálja a szelekciót. Aki nem teljesít, az korlátlanul felelőssé tehető ezért: a kudarc oka ő maga. Nem felkészült, mert nem készült fel. Úgy döntött, hogy nem fordít annyi időt és energiát a felkészülésre, amennyi az iskolai eredményességhez szükséges lenne.

És ezen a ponton kap szerepet az iskolai tudás dekontextualizált és szövegszerű jellege. Az ilyen tudás fontos jellemzője ugyanis, hogy a tanulás során szorgalommal minden hátrány kompenzálható. Természetesen van, aki jobb

feltételekkel indul a versenyben, és van, aki másoknál sokkal rosszabbakkal, de a nagyobb energiabefektetés végső soron minden hátrányt felül tud írni lényegében az oktatás színvonalától függetlenül is, így végül az arra érdemesek kerülhetnek előnybe. A szövegek memorizálásának és a dekontextualizált rutinok gyakorlásának – pl. matematikai típusfeladatok megoldásának – két fontos sajátossága van. Egyrészt ezek a tanulási – valójában öntanító – tevékenységek jórészt egyedül is gyakorolhatóak, másrészt van egy bizonyos additív vagy akkumulációs jellegük: kis egységekre bonthatók, ezek az egységek egymás után sajátíthatók el, és egységenként kérdezhetők vissza. Könnyen belátható, hogy amennyiben a szelekció alapja nem ez, hanem a dreyfusi értelemben vett szakértelem lenne, az igazságosság komoly csorbát szenvedne, hiszen az ezen a téren megmutatkozó hátrányok pusztá szorgalommal csak nagyon kevésbé kompenzálhatók: ezek kiküszöbölése szakszerű pedagógiai segítségnyújtást, azaz tanítást igényel. Ha az iskolai minősítés alapját olyan kompetenciák képeznék, mint például a szövegértés vagy a problémamegoldás, rendkívüli mértékben felerősödne annak a veszélye, hogy a veleszületett, illetve társadalmilag determinált képességek pusztá szorgalommal kompenzálhatatlanokká válnak, és ez alapjaiban kérdőjelezné meg az érdemelvű szelekció legitimitását. Korántsem véletlen vagy pusztá tévedés tehát az a szoros kapcsolat, amely a modern iskolarendszerek és a dekontextualizált tudás között mutatkozik.

Vizsgáljuk meg ezt az állítást három olyan tantárgy példáján, amelyek kompetencia-központú oktatása első pillantásra evidenciának tűnik. Első példánk a rajz. A rajzot készség-

tárgynak szokták nevezni az ének-zenével és a testneveléssel együtt, és ezen általában azt értik, hogy a tárgy tanulásához szükséges készségek nagyon egyenlőtlenül oszlanak meg a tanulók között. A készségtárgyakkal kapcsolatban éppen ezért újra és újra felmerül, hogy nem kellene osztályozni őket, hiszen ha valaki nem tud rajzolni, arról nem tehet, és igazságtalan lenne ezért hátrányokkal sújtani, sőt tovább menve az sem egészen igazságos, hogy akit jó rajzkészséggel áldott meg a Teremtő, az így jusson könnyű előnyökhöz. Gyakran valóban nem osztályozzák ezeket a tárgyakat, vagy éppen nagyon könnyen adnak jó jegyeket, és éppen ezért mintegy ki is kerülnek a szelekciós logikából, a készségtárgyra adott érdemjegyek nem nagyon számítanak be semmibe. Ami viszont azt is jelenti, hogy ezek a tantárgyak a közvélekedésben másodlagos fontosságúvá fokozódnak le.

A készségtárgyokról fentebb adott definíció persze közismerten igaz a matematikára is. A tanulók nagyon különböznek egymástól a tekintetben, hogy mennyire rendelkeznek a matematika eredményes tanulásához szükséges készségekkel. A matematikát mégsem tekintik készségtárgynak, mert fontosnak tartjuk, hogy mindenki, amennyire csak képes, megtanuljon bizonyos alapokat. Az így felmerülő igazságossági problémát általában úgy oldja fel a matematikatanítás, hogy a tananyagban kellő súllyal szerepelnek visszamondható elemek: memorizálható levezetések és rutinszerűen alkalmazható algoritmusok, hogy mindenkinek, a kevésbé jó matekosoknak is legyen esélyük a lépéstartásra.

Harmadik példám az idegen nyelvek oktatása. Közismert, hogy a nyelvérzék megoszlása a népességben belül semmivel

sem „demokratikusabb”, mint a rajzkészség vagy jó hallás. Nyelveket tanulni azonban mindenkinek kell szemben a rajzolással, és bizonyos értelemben a matematikával szemben is, hiszen a matematikai tudás inkább csak az iskolarendszeren belül tesztelődik, míg a nyelvtudás közvetlenül az életben. Eredményes nyelvtanítás nem képzelhető el úgy, hogy – a matematika mintájára – az igazságosság kedvéért meg-növeljük a tananyagban a visszamondható tudás súlyát, de úgy sem, hogy – a rajz mintájára – békén hagyjuk a gyengébb „nyelvérzékű” tanulókat azzal a felkiáltással, hogy édes Istenem, hát nekik ez nem megy, kár is lenne erőltetni. A nyelvoktatást nagyon is erőltetjük, és az idegen nyelvi teljesítmény minősítése – eltérően gyakorlatilag az összes többi tárgytól – ideáltipikus esetben kompetenciaalapú. Ennek következtében azonban valóban igazságossági problémákkal kell szembenézni. Egyfelől közismerten éppen az idegen nyelvi teljesítmény az, ami a legfeltűnőbbben függ az adottságoktól (nyelvérzék), illetve legalább annyira a családi körülményektől (különórák, utazások), másfelől pontosan ezért általában úgy gondoljuk, hogy a nyelvtanulás jelentős részben a nyelvórán zajlik, a tanár szakszerű segítségnyújtása elengedhetetlen. Az ebből fakadó tanulságokra még visszatérünk.

Az, hogy az iskola kezdőszintű tudást közvetít, azaz csak lerakja a kompetenciák kibontakozásának alapjait (mint láttuk, a nyelvoktatás itt kivétel), önmagában nem tekinthető diszfunkcionális jelenségnek, ha számíthatunk arra, hogy a kompetenciák alakulása folytatódik az iskola falain kívül a hétköznapi élet tapasztalatai nyomán. Bizonyos mértékben ez valóban így volt például a hagyományos középiskolákban.

Megkockáztatnám azt a hipotézist, hogy sok régi középiskola – persze, hogy nem mindegyik! – el tudta érni, hogy a művekkel – és mint korábban, a „mű” megjelölést itt is nagyon általános értelemben használom – való találkozás élmény legyen, és hogy valóban mély műveltséggel ruházza föl a tanulókat. Ehhez azonban hozzá kell tenni, hogy egyetlen középiskola sem egyedül érte ezt el. Fogalmazzunk így: a műveltség – ha kialakult – az Iskola és Társai Korlátolt Felelősségű Társaság terméke volt, és ebben a kft-ben az iskola mellett mindennekelőtt a család és a kortárscsoport voltak a tagok. Ennek az összefonódásnak bizonyos elemei régóta jól ismertek. Bourdieu, Bernstein és mások óta tudjuk, hogy a középosztálybeli család olyan előzetes tudásokkal – nyelvi készségekkel, ismeretekkel, motivációval, azaz kulturális tőkével – ruházza fel gyermekeit, amelyekre az iskola rendszeresen támaszkodik, és amelyek megléte nélkül képtelen ellátni saját kultúraközvetítő feladatát. Más, nem kevésbé fontos összefüggések azonban kevésbé kutatottak. Nem világos például, csak sejtethető, hogy a családi körben lezajló beszélgetés milyen mértékben teszi lehetővé az iskolában tanult narratívák és más műveltségelemek felhasználását, új összefüggésbe helyezését, újragondolását és újraértelmezését. Egyszerűen azt állítom, hogy a klasszikus középiskola közönsége az iskolán kívül is olyan közegben élt, amelyben relevánsak voltak a tananyag bizonyos elemei, és azok érvként, analógiaként, utalásként beépülhettek a mindennapi kommunikációba.

Ebben az összefüggésben különösen fontos a kortárscsoport szerepe. Szemléletesen azt mondhatjuk, hogy a műveltség közvetítésének hagyományos gimnáziumi modellje

addig működőképes, amíg a tanulók az órán kívül szenvedélyes vitákat képesek folytatni arról, hogy Arany János nagy költő volt-e – ahogy azt Vas István és Hegedűs Géza tették a húszas években a Berzsenyi Gimnáziumban⁸². Ezek a viták – vagy általánosabban: társalgások – ugyanis nem egyszerűen következményei egy jól működő iskolai oktatásnak, hanem sokkal inkább feltételei: itt történik meg a tudás alkalmazása és ezzel egyfajta másodlagos feldolgozása, azaz átalakulása műveltséggé.

A már korábban is idézett Michael Tomasello segítségével valamivel többet is mondhatunk a társalgásnak a kompetenciák fejlődésében betöltött szerepéről. Az amerikai pszichológus három jellegzetes kommunikációs helyzetet különböztet meg az anyanyelv elsajátításának folyamatában. Van úgy, hogy a társalgás résztvevői nem értenek egyet valamiben, máskor a gyermek és a felnőtt nem értik meg egymást, és magyarázatot kérnek egymástól, végül előfordul, hogy a felnőtt a gyermek korábban kifejtett véleményéről mond véleményt. A három helyzet különböző módon, de egyaránt ahhoz járul hozzá, hogy a beszélgetés résztvevői jobban megértsék egymás perspektíváit. Ez a modell alighanem alkalmazható azokra a társalgásokra is, amelyek a narratívák tanulását kísérik, és amelynek során a fiatalok megtanulják a szempontváltás és értelmezés művészetét. Hasonlóképpen fontos számunkra Tomasello egy további megjegyzése, amely szerint az ellentétes vélemények különösen „a társak és a testvér[ek] társalgásaiban fontosak, mert ezekben az ese-

82 Vas István: *Nehéz szerelem*. Budapest, 1964, Szépirodalmi Könyvkiadó.

tekben a gyermek nem enged a másik véleményében kifejeződő tekintélynek (mint ezt a felnőttekkel szemben tenné), hanem racionális módot keres arra, hogy a diszkrepanciát valahogy feloldja...”⁸³

Akárhogy is, a családi és kortársi „művelt társalgás” egyre kevésbé kíséri a középiskolai műveltségelsajátítás folyamatát. A család és a kortárs csoport a szemünk láttára vonja ki tőkét az iskolával közösen alkotott kft-ből. Az okokról csak felsorolásszerűen: először is a középiskolák tömegesedésével megváltozott az iskolák társadalmi összetétele, azaz a középiskolákba ma egészen más előzetes tudással és kultúrával kerülnek be a gyerekek, mint akár csak néhány évtizeddel korábban. Másodszor alig elemzett tény az iskola társadalmi szerepének átalakulása. Bár a társadalom legelesettebb rétegeiben az iskolázás hiányának szerepe nyilvánvaló – azaz minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik valaki, annál kisebb az esélye arra, hogy munkanélkülivé, szegénnyé, hajléktalanná váljék –, a magasabb társadalmi rétegek esetében ez korántsem ennyire egyértelmű. Azaz a jobb társadalmi pozíciók elérésének mintha egyre kevésbé lenne feltétele az iskolai siker, a jó továbbtanulás. Ez a helyzet motivációs szempontból rendkívül kedvezőtlen, és más tényezőkkel együtt tovább akadályozza, hogy az iskolában szerzett tudáscsíra továbbfejlődjön a tantermen kívüli diszkurzusok révén.

Harmadszor radikálisan megváltozott a kulturális közeg, az ifjúság egészen más kulturális hatásrendszerek közepet-

83 Tomasello, 2002, 182. o.

te szocializálódik, és ebben a világban alig-alig van helye mindannak, amit az iskolában tanulnak. A média és az általa közvetített tömegkultúra robbanásszerű kulturális hatalomátvétele – Magyarországon nagyjából a kilencvenes évek közepétől – nemcsak az iskolai műveltség- és értékközvetítés számára jelent konkurenciát, hanem egyre inkább a családi szocializáció számára is: a kulturális tőke átöröklése akadozik, a fiatalok kultúrája és az iskola által közvetített kultúra közötti szakadék immár az ún. jobb – azaz erősen szelektív – iskolákban is rohamosan tágul. Amit a középiskola adott, az soha nem volt sokkal több, mint a műveltség csontváza: adatok és szövegek, amelyek csak az iskolán kívüli társalgások perspektíva- és jelentésadó közegében épültek be szervesen a személyiségbe. Jelenleg viszont egyre inkább az a helyzet, hogy csak a csontváz marad meg, és nem nagyon világos, hogy mit is lehet kezdeni ezekkel a csontokkal.

Egy pedagógiai válasz: a kompetenciaalapú oktatás

A fentiek alapján a képlet viszonylag egyszerűnek tűnik:

szövegszerű ismeretek (az iskolából) + értelmező beszélgetések (az iskolán kívül) = kompetencia

Ha ebből az összegből az egyik (értelmező beszélgetések az iskolán kívül) elem hiányzik, akkor azt pótolni kell, és ez a pótlás aligha szervezhető meg máshol és másképp, mint az iskolán belül és pedagógiai módszerekkel. A kompetenciaalapú oktatás gyakran hangoztatott igénye voltaképpen ezt fejezi ki: a jövő iskolája ne elégedjék meg a kezdő szintű

(dekontextualizált) ismeretek közvetítésével, hanem az ismereteket folyamatosan kontextusba helyezve lépjen tovább a hozzáértés kifejlesztése felé. A továbbiakban ne bízza ezt az „élet” spontán alakuló folyamataira, hanem szervezze meg maga.

Ebben a modellben kulcsszerepet kap a beszélgetés. Minél inkább el tudjuk érni, hogy az osztályteremben olyan beszélgetések folyjanak a tanulók között, illetve a tanulók és a tanár között, amelyek tartalmilag a hagyomány szövegeihez kapcsolódnak, annál nagyobb esélyünk van arra, hogy a tanulók számára is megnyíljanak ezek a szövegek, megmutatkozik interpretatív erejük, vagyis bekövetkezik a megértés, és lehetővé válik az alkalmazás. Az ún. tevékenység-központú pedagógiák voltaképpen ilyen beszélgetések köré szerveződnek. A különböző megközelítéseket módszeresen egymásra vetítő kooperatív tanulás, a narratív szövegeket szerepbe lépés és azonosulás révén feldolgozó dramatizálás, valamint a valóságos problémákra a tananyag segítségével megoldásokat kereső tanítási projekt ugyanannak a jelentésteremtő dialógusnak a különböző megnyilvánulási formái.

A modell másik oldala – egyben rendkívül sebezhető pontja –, hogy az oktatásnak ki kell lépnie a nyelvi és a matematikai intelligencia szűk kalodájából, hiszen a megértés és az alkalmazás minden esetben komplexebb képességek használatát igényli. Gondoljunk csak a történelmi tudás alkalmazásának arra a jellegzetes szituációjára, amikor egy filmet nézve nagyjából be tudjuk határolni, hogy mikor játszódik. Ez pusztán szövegismerettel majdnem lehetetlen. Ahhoz, hogy az ilyen felismerések sikeresek legyenek, újra és újra össze

kell kapcsolnunk verbálisan kódolt ismereteinket különféle vizuális élményekkel, és itt megint azt mondhatjuk, hogy ha ez az iskolán kívül spontán módon nem történik meg, akkor az iskolában kell megszervezni tudatos pedagógiai eljárások keretében. Ennek a felismerésnek talán legnagyobb hatású és elméletileg is igényes kidolgozása Howard Gardner elmélete a több intelligenciáról.⁸⁴ Gardner nagyon alapos pszichológiai, biológiai és antropológiai argumentációval körülbástyázva képviseli azt az álláspontot, hogy az embernek nem egyféle, hanem legalább hétféle intelligenciája van, és hogy a zenei, téri-vizuális vagy interperszonális „értelmesség” nagyon hasonló jellegzetességeket mutat, mint az intelligenciamérésben (és az iskolában) hagyományosan központi szerepet játszó nyelvi és logikai képességek. Az elmélet 1983-as első publikálása óta maga Gardner is intenzíven foglalkozott pedagógiai kérdésekkel, és az amerikai pedagógiai gondolkodásban külön irányzattá nőtte ki magát a több intelligencia elméletére alapozott oktatás.⁸⁵

Ugyanakkor nem véletlenül neveztem sebezhető pontnak fentebb az iskolai képességfogalom kitágításának igényét. Nem könnyű ugyanis tudatosítani, hogy nem az „intelligenciák” nivellálásáról van szó. Gardner írja le számos antropológiai példával alátámasztva, hogy milyen fontos a zenei intelligencia Afrika különböző népei számára. A ghánai evék

84 Gardner, 1993.

85 Magyarul a téma szakirodalma hallatlanul szegényes, Gardnertől csak egy periférikusnak mondható könyv jelent meg, a pedagógiai alkalmazásról pedig csak nemrég látott napvilágot egy gyakorlati útmutató (Nicholson-Nelson, 2007).

körében például problémát jelent, hogy a fiatalok nem egyformán tehetségesek ezen a téren, ezért különböző eljárásokat fejlesztettek ki a gyengébb ritmusérzékű evék „felzárkóztatására”. Akárhányszor előfordul például, hogy a kevésbé tehetséges személyt lefektetik a földre, a „zenetanár” lovaglósülésben a hátára (vagy éppen a hasára, ez nem derül ki a szövegből egyértelműen) ül, és „beleveri a ritmust a testébe és a lelkébe”.⁸⁶ Reedukációról van szó – tehetnénk hozzá –, akárcsak nálunk a diszlexiások esetében: a közösség nem nyugszik bele, hogy egyes tagjai nem tudják elsajátítani az adott kultúrában központi szerepet játszó alapkészségeket. De éppen ez a példa mutat rá arra, hogy míg az evéknél – és még sok helyen – a zenei intelligencia áll a kultúra középpontjában, addig a nyugati kultúra nyilván nem véletlenül preferálja éppen a szövegekben rögzített és formális következtetések révén értelmezhető tudást. Ráadásul – tetszik, nem tetszik – globalizált világunkban ez a nyugati kultúra már mindenütt vezető szerepet játszik. Igazat kell tehát adnunk Vajda Zsuzsannának, amikor arra figyelmeztet, hogy az intelligencia hagyományos komponenseinek háttérbe szorítása például a zenei vagy vizuális készségek javára növelheti a hátrányos helyzetű (etnikai) csoportok hátrányait, mert „a nyugati típusú szocializáció és műveltség megszerzése a társadalmi boldogulás előfeltétele.”⁸⁷

Ez azonban nem vonja kétségbe azt az alapösszefüggést, hogy a nem hagyományos intelligenciák bevonása az iskolai

86 Gardner, 1993, p 110.

87 Vajda, 2002, 96. o.

oktatásba nélkülözhetetlen lenne egy olyan pedagógia keretei között, amely az ismeretek megértését és alkalmazását, azaz a kompetenciák fejlesztését állítja a középpontba. Minden esetben arról van szó, hogy a hagyomány, amelybe az iskolának be kellene vezetnie az új nemzedéket, eleven interakcióba lép azzal a valósággal, amelyben a fiatalok ténylegesen élnek. Röviden így foglalható össze az a modell, amelyet a kompetenciaalapú oktatás kínál a probléma pedagógiai kezelésére.

A dolog azonban sajnos nem ilyen egyszerű, és félő, hogy a pedagógia technikai jellegű megújulása – bármilyen fontos legyen is különben – önmagában nem elégséges ahhoz, hogy az itt felmerülő súlyos gondokat orvosolni tudja. A kérdés ugyanis nemcsak az, hogy milyen technológiákkal lehet kialakítani a műveltséget, hanem még sokkal inkább az, hogy a fiatalok akarják-e ezt. Igaz, erre a kérdésre is adhatunk egy technikai jellegű választ. Láttuk, hogy a modern iskolarendszerekben a legfőbb motivációs tényező a szelekciós verseny, konkrétan pedig a jó minősítések megszerzése. Ha az iskola minősítési rendszere kompetenciaalapúvá válik – és mint korábban erről részletesen volt szó, ma nem ilyen –, akkor az iskolai kiválóság elérésére irányuló motiváció a hozzáértő műveltség kialakításának szolgálatába állítható. Egy ilyen értékelési reform megvalósítása egyáltalán nem egyszerű, és számos izgalmas pedagógiai kérdést vet fel, amelyeket azonban itt nem szükséges tárgyalni.⁸⁸ Mostani kérdésfelvetésünk szempontjából sokkal fontosabb, hogy a kompetenciafejlesztő technikák és a kompetenciaalapú minősítési

88 Ezzel kapcsolatos nézeteimet lásd Knausz, 2008.

rendszer együttesen is csak részleges műveltség közvetítésére képesek. Valami továbbra is hibádni fog, mert mint láttuk, a vizsga mindig tartalomfüggetlen abban az értelemben, hogy a tudás a vizsgán csak tartalmilag közömbös eszköz a minősítés megszerzéséhez. És a tartalomfüggetlen vizsga önmagában csak olyan műveltség meglétét képes ellenőrizni, amely a tartalomhoz való személyes viszonytól függetlenül is alkalmazható (például a csoporthatárok kijelölésére). Ami itt hiányzik, az a műveltség melletti személyes elkötelezettség, és a következőkben azt szeretném kifejtetni, hogy ennek megteremtése váratlanul súlyos akadályokba ütközik.

Valóságvesztés és műveltséghiány

Korábban láttuk, hogy Robert White és Erik Erikson kifejezetten motivációs összefüggésben használták a kompetencia fogalmát, és tekintettel arra, hogy a fogalom mai újjászületése az ő örökségüket viszi tovább, ez olyan körülmény, amelyet hiba volna figyelmen kívül hagyni. Az én-pszichológusok ugyanis arra mutatnak rá, hogy érteni valamihez nem pusztán egy eszköz, amely a személyiséghez képest valami külsődleges és tartalmilag közömbös dolog, hanem identitásunk fontos alkotóeleme. A „ki vagyok én?” örök kérdésére az egyik válasz bizonyosan az, hogy az vagyok, amihez értek, amit tudok. (Vagy ahogy Erikson fogalmazott: „Az vagyok, amit működtetni tudok.”⁸⁹) Tudni valamit annyit tesz: vannak helyzetek, amelyeken úrrá tudok lenni, amelyekben

89 Erikson, 1991, 479-480. o.

tehát a környezetemmel való interakcióim eredményesek lehetnek. Az ilyen tudás nemcsak „megvan”, hanem fontos nekem, ragaszkodom hozzá. Nem vehetik el tőlem – ahogy néha mondani szoktuk.

Mit jelent az, hogy egy tudás az enyém? Ez összefügg azzal, amit Dreyfus és Dreyfus az alkalmazott stratégiák melletti érzelmi elkötelezettségről írtak.⁹⁰ A kezdő még tanult szabályok szerint jár el egy probléma megoldása során, így ha nem jár sikerrel, az nem az ő kudarca elsősorban, hanem a számára külsődleges szabályok nem működnek. Vegyünk egy hétköznapi helyzetet: egy számítógépes program nem azt csinálja, amit szeretnénk. Újra átnézzük a beállításokat, mindent az előírásoknak megfelelően állítunk be, és még mindig nem működik. Újraindítjuk a gépet, ez be szokott jönni. Még mindig semmi. Eddig terjed a tudásunk. Nem magunkban csalódunk, hanem az eddig elsajátított eljárásokat érezzük elégtelennek. Ez a kompetencia kezdő szintje: még csak az A komponenssel rendelkezünk. Ha azonban „informatikai kompetenciánk” magasabb szinten áll, nem elégszünk meg ezekkel a rutinszerű megoldásokkal, hanem korábbi tapasztalataink alapján észrevétlenül újabb, kevésbé magától értetődő ötletek kerülnek elő, bonyolult terveket alakítunk ki a probléma megoldására, segítséget keresünk az interneten stb. A tudás, amelyet itt alkalmazunk (A és B komponens együtt) már a miénk; ha nem sikerül a megoldás, az persze lehet a szoftver vagy a hardver hibája, de semmiképpen nem lehet már a kudarcért felelőssé tenni a tankönyvet, amelyből, vagy a tanárt, akitől valaha az

90 Dreyfus-Dreyfus, 1986, p 26.

informatikát tanultuk. A kompetencia működése vagy kudarc érzelmileg mélyen érint bennünket.

Azt hihetnénk, hogy a kompetenciával való azonosulás a sikerek következtében alakul ki. És nagyjából ez nyilván így is van. Nagyon leegyszerűsíténénk azonban a képletet, ha a személyesen megélt sikert (sikerélményt) tekintenénk az azonosulás egyetlen összetevőjének. Nézzünk most stílszerűen egy pedagógust, aki bizonyos kooperatív technikákat alkalmaz az oktatás során. Azokat az eljárásokat, amelyek beváltak, működőképesek, általában „bejönnek”, bizonyára szívesebben fogja alkalmazni, és egyre inkább a sajátjának tekinti őket. A kooperatív technikák melletti elkötelezettségének azonban nemcsak ez a személyes tapasztalat a forrása. Könnyen lehet, hogy hisz ebben a stratégiában a személyes tapasztalattól függetlenül is, már azt megelőzően, és hite akár feltétele is lehet a személyes tapasztalatnak, bár kétségtelen, hogy a siker tapasztalata hatékonyan erősíti meg ezt a hitet, a kudarc tapasztalata pedig kiolthatja azt.

A példa arra mutat rá, hogy elköteleződések (hitek) már a kezdő szinten, a kompetencia dekontextualizált A komponenséhez kapcsolódóan is létrejöhetnek, sőt nem egyszer ez nélkülözhetetlen is. Nagyon nehéz úgy megtanulni valamit, hogy nem hiszek már a folyamat kezdetén abban, hogy ez valamiképpen fontos. Ennek a hitnek vagy elköteleződésnek a forrása lehet a tanító személy iránti bizalom, a vele való azonosulás, az ő tekintélyének elfogadása. De lehet a háttérben elköteleződés egy közösség és a hozzá kapcsolódó hagyományrendszer mellett. Amikor a hívő tanulmányozza a Bibliát, vagy más módon próbálja vallásos ismereteit elmélyíteni,

legalábbis nem biztos, hogy kitartása abból fakad, hogy új ismereteit azonnal alkalmazni tudja például saját élethelyzetének vagy a világ általános állapotának értelmezése során, bár bizonyára vár valami ilyesféle hasznot a tanulmányaitól. Ő hisz benne, hogy tanulmányai ebben segíteni fogják. mert eleve hisz abban, hogy a Bibliában igazságot olvas.

Az igazság kérdése központi szerepet játszik az ismeretekkel való azonosulásban. Csak akkor mondhatom azt valamire, hogy tudom, ha tudásomnak része egy meggyőződés, hogy ismeretem igaz. Ez a meggyőződés fakadhat abból, hogy tudásom beválik, azaz sikerrel tudom alkalmazni különböző értelmezésekben, diskurzusokban és cselekvésekben, és vannak igazságelméletek, amelyek szeretik az igazságot erről az oldalról meghatározni. Általában mégsem ezt, hanem valamiféle korrespondenciát értünk az igazságon, és nagyon is mély lehet a meggyőződésünk (hitünk) olyan igazságokban is, amelyek működőképességéről nincs személyes tapasztalatunk. Összességében tehát amellet szeretnék érvelni, hogy a kompetencia attitűdinális összetevője nem esetlegesen kapcsolódik a kognitív komponensekhez, hanem tartalmilag azokkal szervesen összefonódik. Egyszerűen arról van szó, hogy elkötelezettek vagyunk tudásunk érvényessége mellett, és ez az elkötelezettség egyszerre eredménye és előfeltétele a kompetenciák elsajátításának.⁹¹

Az attitűdök bevonása az elemzésbe azért különösen fontos, mert ebből a nézőpontból mutatkozik meg igazán, mekkora baj van az iskolai tudásközvetítéssel. Kérdezzük

91 A tudásnak ezt az összetevőjét részletesen elemzi Polányi, 1994.

meg bármelyik tanárt, hogy mi a legfontosabb problémája! Bizonyos, hogy személyes problémalistáján előkelő helyen fog szerepelni az, hogy tanítványait nem érdekli a tananyag, nem fontos nekik az iskolai előrehaladás, nem lehet őket motiválni. A másik oldal véleményét is pontosan ismerjük. Kevés dolog érdekli kevésbé az ifjúságot, mint a redoxireakciók, a francia forradalom alkotmányai vagy Bánk bán haragja, azaz éppen az, amiről az iskolában tanulnak. A tudásterület melletti elkötelezettség minden kompetencia központi eleme, és a mai iskola világából éppen ez az elkötelezettség hiányzik fájdalmasan. Az iskolai tananyag és a fiatalok életvilága közötti szakadék napról napra a szemünk láttára szélesedik és mélyül.

Az ifjúság elsődleges szocializációs közegét jelentő tömegkultúra horizontján egész egyszerűen értelmezhetetlen mindaz, amit az iskolában tanítani próbálunk. Az igazán fontos kérdések itt arról szólnak, hogy lehet-e még kapni Nokia 5220-ast, hogy hánykor lesz az *Így jártam anyátokkal*, és hogy időben hozzájutunk-e a World of Warcraft új kiadásához. Lássuk be, az elektronikus média és a plázák szuggesztív világához képest – nevezzük ezt a továbbiakban leegyszerűsítve médiavalóságnak – Könyves Kálmán törvényei, a kovalens kötés és a *Pannónia dicsérete* mintha nem volnának reális dolgok. Szövegek, amelyek egy kitalált világról szólnak. Egy kitalált és unalmas világról, amelyről valószínűleg soha senki nem gondolta azt, hogy létezik, és üzenete van. A kérdés tehát nem egyszerűen az, hogy milyen technikával tanítsuk meg a gyerekeknek az iskolai tananyagot, hanem hogy egyáltalán érdekel-e ez még valakit. Rele-

váns-e a médiavalóság közegében az, amit műveltségnek nevezünk? Lehet erre a kérdésre nemmel válaszolni, és akkor a kompetenciaalapú oktatás értelmezését le lehet választani a műveltség problémájáról. Fejleszthetünk kommunikációs, szövegértési és együttműködési készségeket műveltségi tartalmaktól függetlenül, és ezzel hatékonyan készíthetjük föl tanítványainkat az „Életre”, az ő életükre.⁹² (Ezzel a tudással felvértezve hatékonyabban tudnak kommunikálni új Nokia 5220-asukkal, jobban értik az *Így jártam anyátokkal*-t, és kooperatívabban játszanak a World of Warcraft-tal.) Vagy mondhatjuk azt, hogy a műveltség fontos, de akkor ezzel azt is mondjuk, hogy az oktatás nem a médiavalóságra készít fel. Ez a két világ ugyanis inkompatibilisnek tűnik. Tekintsük át, hogy miért!

A médiavalóság először is a visszavonhatóság birodalma. Van egy weboldal, ahol a tagok szavazhatnak arról, hogy mi a legjobb dolog egy-egy kategóriában, és bárki új kategóriákat is létrehozhat. Lehet szavazni arról, hogy melyik a legjobb szín, a legjobb testhelyzet vagy a legjobb sör.⁹³ A „legjobb számítógépes funkció, amely nélkül nem lehet élni” ka-

92 „Szándékosan nem a tudás átadására, hanem egy készség kialakítására törekedtek, aminek eredményeképpen a tanintézetek valamiféle szakképző intézményekké alakultak át, amelyek ugyan sikerrel tanítják az autóvezetést, az írógép használatát, vagy azt – ami az élet „művészete” szempontjából még ennél is fontosabb –, hogy hogyan lehet másokkal jól megférni és népszerűvé válni, azt azonban képtelenek elérni, hogy a gyermekek az alaptanterv szabályos követelményeinek eleget tegyenek” – írta az amerikai iskoláról már 1955-ben Hannah Arendt (Arendt, 1995).

93 bestuff (<http://bestuff.com>, az esszé írásának idejében még létezett az oldal.)

tegóriában az első helyet – talán nem meglepő módon – a „másolás-beillesztés” foglalja el, a második helyen azonban tartósan az „undo”, azaz visszavonás művelet áll. A „legjobb számítógépes funkció, amelynek a való világban is létezni kellene” kategóriában viszont a visszavonás már lényegében vetélytársak nélkül vezet, és hasonló a helyzet a „legjobb mód, hogy helyrehozzunk valamit”, valamint a „legjobb billentyűparancs” kategóriákban.

A helyzet azonban az, hogy az undo az élet egyre több területén ténylegesen létezik. Bobby Ewing feltámadása halottaiból a nézők megnyugtatója érdekében egykor még említésre méltó tévés esemény volt, ma már létezik az interaktív tévé, ahol a nézők befolyásolhatják az események kimenetelét, az internetes tévézés pedig megszünteti az aggodalmat, hogy lemaradunk valamiről. Hogy ez nem az élet? A sorozatfüggőknek erről más a véleményük. De az elektronikus média csak példa, amely nyilvánvalóvá és feltűnővé teszi azt a jelenséget, amely az élet két súlypontját jelentő szórakozás és vásárlás világában nagyon is hasonlóan működik.

A visszavonás, kicserélés, választás lehetősége persze nagyon jó dolog, amelynek az előnyeit mindannyian örömmel használjuk ki. Ebből a szituációból viszont az következik, hogy cselekedeteink következményeinek felelős mérlegelése – ami a modernitás egyik központi parancsa volt – mára legalábbis veszített a jelentőségéből. Nem kell a dolgok mögé nézni, nem kell érteni őket. A felhasználói felületek „hülyebiztosak”, és ha valaki mégis a mikróban szárítaná a macskáját, számíthat tette szimbolikus visszavonására a kártérítés révén, azaz arra, hogy a felelősséget helyette személytelen

intézmények viselik. Legalábbis addig, amíg a felhasználói felület, adott esetben egy használati utasítás nem teszi egyértelművé, hogy a mikrohullám káros az emlősök egészségére. „A modernizáció műveltségét hallatlanul magas szintre fejlesztő racionális gondolkodás egyre inkább hitelét veszti, mert már nem tükrözi a valódi folyamatokat. Az emberek már nem látják azokat a pontokat, amelyek összekapcsolják az egyediséget és a sorsot, felszámolódóban van az önmagunkra vonatkozó felelősség és ezzel egyidejűleg mind kevésbé vagyunk képesek felelősséget vállalni másokért is.”⁹⁴

Az iskolai műveltség egyik értelme az lenne, hogy megtanítsa a felszín mögé nézni, és ezzel lehetővé tegye a felelős döntést. De amikor a dolgok „möge” nem érdekes, amikor nagyon jól és hatékonyan lehet élni a rejtett működések ismerete nélkül is, akkor ugyan mi tudja felkelteni az ifjúság érdeklődését a tananyag iránt?

A médiavalóság másodszor a kívülről irányítottság kiteljesedése.⁹⁵ A sikeres élethez, az érvényesüléshez ma mindennek előtt arra van szükség, hogy mások, a kortársak, a velünk egyenrangúak elismerjenek, hogy népszerűek legyünk. Ez mindenesetre fontosabb, mint a kitartó munka vagy az önfegyelem, amelyek a modernitás kiemelkedő értékei voltak. A többiek elismerése pedig elégséges legitimációja minden döntésnek és magatartásformának. A tradíció által közvetített narratívák, mindennek előtt a történelem és az irodalom elbeszélései ezzel szemben éppen arról szólnak, hogy „az

94 Vajda, 2008.

95 Riesman, 1996

élet lehet másmilyen is”. A kívülről irányított személyiségre azonban nem hat ezeknek a szövegeknek a szubverzív ereje, hiszen saját meggyőződése az élet egyedül helyes szemléletéről folyamatosan kellő megerősítést kap a többiektől, és nem utolsósorban a média részéről. Így lesz Nyilas Misi egyszerű lúzer, Kafka *Átváltozása* unalmas marhaság, *A csinovnyik halála* pedig egyenesen szárnalmas. No nem abban az értelemben, hogy Cservjakov végrehajtó lenne egy szárnalmas figura: az irodalomtanítás 14 éves alanya Csehov kísérletét érezte szárnalmasnak arra, hogy egy épkézláb elbeszélést összehozzon.

A kívülről irányítottság persze szorosan összefügg a tekintélyek felszámolódásával. A szülő, a tanár és a hagyomány által megszentelt műveltségi kánon tekintélye abból fakadt valaha, hogy az új nemzedékeket, a fiatalokat az élet dolgaiba bevezetni magától értetődően azoknak a feladata, akik már régebb óta élnek, és ezen a téren mással nem pótolható tapasztalatokkal, bölcsességgel rendelkeznek. Ha a médiavalóságban ez a fajta bölcsesség értékét veszti, akkor aligha fogják a tanulók megerőltetni magukat annak érdekében, hogy megértsék, mit is akart Csehov vagy Kafka. Ők ezeket a dolgokat jobban tudják.

És ez már át is vezet a médiavalóság harmadik sajátosságához, amit a diskurzusközösség szegmentálódásának nevezek. A különböző szubkultúrák, érdeklődési körök, divatcsoportok, korosztályok eltérő nyelve és utalásrendszere nem új jelenség, ma azonban egyre szűkebb körre szorul vissza a csoportközi kommunikáció. Különösen feltűnő az ifjúság és az idősebb nemzedék közötti kommunikáció csendes eltűnése, aminek következtében megszűnik a generációk közötti eleven

kapcsolat, a tapasztalat átörökítésének folyamata. A legfontosabb következmény azonban az, hogy az ifjúság nem vonódik bele az ország közös dolgairól zajló – azaz politikai – diskurzusokba, főleg azért, mivel nincsenek is ilyenek, pontosabban a politikai diskurzus is szegmentálódik: az azonos szekértáborhoz tartozók beszélnek egymással, mert csak ők értik meg egymást. Ha belegondolunk, hogy az iskolai oktatás egyik fő funkciója az állampolgárok diskurzusközösségének kialakítása a közös szókincs és utalásrendszer elterjesztésével, érthető, ha erre nem lesz fogékony az ifjúság: a médiavalóságban elég a saját dolgainkkal foglalkozni. Egyszerűbben fogalmazva: a magánélet nem ad teret a közéletnek.

A fentiek alapján vagy befellegzett a hagyományos műveltségnek, vagy van valami a médiavalóságon túl (a *Truman-show* kulisszái mögött), ami méltóbb arra, hogy valóságnak nevezzük, és aminek horizontján a műveltség használatba vehető. Más szavakkal: aminek alapján megtekinthető az iskolai tananyag igazsága melletti elkötelezettség. Úgy gondolom, van ilyen realitás, és ez nem más, mint a szenvedés valósága. Dolgok, amelyekről jobb társaságban nem illik beszélni, mindamellet vannak: szegénység és nyomor, éhezés és betegség, háború és halál. És ami mindezt elkerülhetetlenné és egyben mindannyiunkat érintő valósággá teszi: a földi élet feltételeinek szemünk láttára történő összeomlása. Ezek alkotják azt a betonfalat, amely a diszkógömb fényeiben csillagos égnak látszik.

Sziddharta Gautama, az ifjú királyfi, mielőtt felébredt volna, nagy fényűzésben, zene, tánc és ezerféle testi öröm közepette élte életét egészen addig, míg egy napon „kedve

támadt a kirándulásra, mint istállóból elefánt kivágyik.”⁹⁶ A kirándulás végzetesnek bizonyult: Sziddharta megtudta, hogy van öregség, van betegség, és hogy mindennek tetejébe még meg is halunk előbb vagy utóbb. Aligha lehet pontosabban megfogalmazni az emberi élet legfontosabb alaptényeit, amelyekkel kapcsolatban a visszavonás gomb nem működik. Képesek vagyunk-e szembesíteni a felnövekvő nemzedéket ezzel a factum brutummal? Fel tudjuk-e kelteni a részvétet azok iránt, akiket elsősorban és a legdurvábban sújt a mindannyiunkat fenyegető jövő? El tudjuk-e vinni őket arra a kirándulásra, amely a Buddha életében a „megrendülés kezdetét” jelentette?

A valóság visszavételének esélyei

Bár az iskolának nyilvánvalóan kulcsszerepe van a műveltség közvetítésében, azzal kell zárni ennek az írásnak az eszmefuttatását, hogy az oktatás önmagában, saját határain belül maradva nem lesz képes úrrá lenni a rajta túlnövő problémákon. Kérdés, hogy ez egyáltalán lehetséges-e. A továbbiakban nem megoldási javaslatokkal szeretnék előhozakodni, hanem két olyan szemléleti alapelvet körvonalazok, amelyek megvalósíthatósága ugyan kétséges, de amelyek nélkül megítélésem szerint valóban lemondhatunk a művelt és autonóm állampolgár eszményéről.

⁹⁶ Asvaghósa: *Buddha élete*. Ford.: Vekardi József. (<http://mek.niif.hu/00100/00158/00158.htm>)

Egymást olvasó kultúrák

Hogyan tehető a befogadó nyitottá a hagyomány szövegeiben rejlő igazságra? – ez ma a pedagógia alapkérdése. Válaszkísérlet lehet erre a kérdésre a közös olvasás metaforája. A közös olvasás, a más szemével való olvasás az az eszköz, amely képes életre kelteni a halott szöveget. Sokszor az ismerős szöveg is új értelmet kap, ha más szemével olvassuk. „Végzem! Átfutni nem merem, / Megöl a félelem s a szégyen...” Ismerős sorok, és ismerős az érzés is. Saját szövegünket is másképp olvassuk, ha közben arra a gondolunk, hogy valaki más mit fog gondolni, amikor olvassa. És a talán leghíresebb közös olvasás? Talán nem lett volna olyan rossz vége Paolo és Francesca ártatlannak indult időtöltésének, ha nem azzal a tudattal olvastak volna, hogy a másik is ugyanazt olvassa, és közben bizonyára ugyanarra gondol.

*Egy nap, miketten, egy könyvet lapozva,
olvastunk benne Lancelotto rejtett
szerelméről, nem is gondolva rosszra.*

*Szemet ez gyakran szememen felejtett
s arcunk az olvasásba belesápadt;
de főleg egy pont lett, amely megejtett.*

*Szent mosolyáról olvasván a vágyinak,
mely csak egy csókra szomjazik bolondul,
ez, aki tőlem többet el se válhat,*

*ajkon csókolt, remegve izgalomtul.
Igy Galeottónk lett a könyv s írója.
Aznap többet nem olvasánk azontúl.*⁹⁷

A közös olvasási helyzetek sajátos csoportját alkotják azok az esetek, amikor a szöveg eredetileg idegen, és a másik szem teszi értelmessé és élővé. Aki nem szereti a metál zenét, az nem hallgatja. Tiszta sor. De ha valaki, aki fontos nekem, megmutatja a kedvenc számait, akkor úgy próbálom hallgatni, hogy egy másik befogadóval azonosulok, és az ő fülével mást hallok. Az a zenész neki mutatott valamit, amit én nem hallottam meg, de őt ismerem, és vele azonosulva esélyem lesz, hogy én is meghalljam. Hasonló élménye volt Nyilas Misinek, amikor Nagy úr, a felsőbb éves diák beszélni kezdett neki a térképről, a történelemről. Hirtelen sok minden megvilágosodott előtte, mert Nagy úr egy új nézőpontot kínált neki a térkép nézegetéséhez: a sajátját.

„Darabig még ott könyökölt a térkép fölött: a térkép kezdett barátjává lenni, a színes foltok eleveniséget kaptak, szinte megmozdultak a szeme előtt, mint egy élő boly, s ezentúl hosszú töprengéseiben Magyarország drága szép kerek pajzsa egyre szebb színben kezdett fényleni a szeme előtt.”⁹⁸

A szerzői szándékot keressük: mit akar mondani, mit akar megmutatni nekünk? Ebben segít, segíthet, ha belép a folyamatba egy másik nézőpont, ha más szemével is tudjuk nézni

97 Dante: *Isteni színjáték*. Ötödik ének, 127-139. sor. Ford.: Babits Mihály. Budapest, 1942, Révai, 90. o.

98 Móricz Zsigmond (1970): *Légy jó mindhalálig*. Budapest–Uzsgorod, Móra Könyvkiadó – Kárpáti Kiadó, 193. o.

azt, amit a szerző mutatni akar. Amikor szerzőről beszélek, nemcsak az irodalom lebeg a szemem előtt. A kémiaórán is szövegekkel van dolgunk, és azoknak is van szerzőjük, azaz valakinek mondanivalója volt, van a formaldehidekkel kapcsolatban. De mi ez a mondanivaló, mi az üzenet? Távoli, konstruált szerzők ritkán tudnak meggyőzőek lenni, ezért belép a folyamatba egy helyettes szerző: mostantól ő mondja, ő akar valamit, tőle lehet kérdezni, az ő szándékaival azonosulva lehet megérteni a szerelmi élményt és a formaldehidek szerepét egyaránt. Ő a tanár.

Együtt olvas a tanulókkal, és nézőpontját felkínálja nekik. Így is lehet látni a dolgokat. Innen nézve az, hogy a tanulók elfogadják-e a tanárt, hiteles személynek tekintik-e, egyszerű szóval kifejezve: hogy szeretik-e, már nem valami humanista aggály, hanem a tananyag megértésének, és így a pedagógiai hatékonyságnak legfontosabb előfeltétele. Úgy vagyunk ezzel, mint a metál zenével: ha van valaki, aki számomra fontos, akinek a látásmódjával való azonosulás kedvéért hajlandó vagyok erőfeszítéseket tenni, talán még meg is szeretem.

A közös olvasás azonban kétirányú dolog. A partner csak akkor lesz kíváncsi az én látásmódomra, ha én is kíváncsi vagyok az övére. Sőt: én olvasok a te kedvedért, te olvasol az én kedvemért. Az a pedagógus, aki megveti azt, ami a tanítványainak fontos – a Született feleségektől a kibeszélő show-kig –, és folyamatosan ezt kommunikálja, esélytelen arra, hogy a felvilágosult abszolutizmust megértesse velük. Ha megvetem valakinek a kultúráját, őt magát vetem meg, és fordítva: ha becsülök valakit, hinnem kell benne, hogy van érték abban, amit szeret. A látásmódok kölcsönös cseréje: ez

a közös olvasás pedagógiai üzenete. A közös olvasás egyik olyan megvalósulási módja, amelyben valóban kölcsönös lehet a látásmódoknak ez a cseréje: a közös tévénézés. Ki hitte volna harminc éve, amikor még a tévét kárhoztattuk a családok szétzilálásáért, hogy visszasírjuk az „egy család – egy tévé” akolmelegét. Amikor a tévé mint tűzhely körül még összegyűlt a család. Néha persze ma is így van, és a tévénézés közben elhangzó kommentárok és érzelmi reakciók új értelmezési formákat tárhatnak fel, és a folyamat során mindenki tanulhat mindenkitől.

Egyfelől tehát a pedagógus szerepének újraértelmezéséről van szó, másfelől azonban sokkal többről: az iskola által képviselt hagyományos elitkultúra és a média közegében szerveződő tömegkultúra közötti párbeszédéről. Ez az iskola ügye is, meg nem is. Meg kellene találni azokat a formákat, amelyek révén az iskolai oktatás folyamatos reagálás lehet a tanulók tapasztalataira. Bármennyire is azt gondoljuk, hogy a hagyományos műveltség mélyebb és igazabb tartalmakat közvetít, mint a tanulók iskolán kívüli életét átszövő médiavalóság, az előbbi befogadására csak akkor van esély, ha az iskola radikálisan nyit az utóbbi irányába. Mert csak így lehetséges, hogy a műveltség által kínált válaszok valódi kérdésekre adott válaszok legyenek. 42 – mondta Douglas Adams szuperszámítógépe egymillió év megfeszített munka után válaszként „az élet, a világmindenség meg minden” titkát firtató kérdésre. Az emberek azonban nem tudtak mit kezdeni ezzel a válasszal, mert nem tudták, mi a kérdés. Valahogy így vagyunk az iskolai tudással is: hosszú idő alatt felhalmozott bölcsességet tartalmaz, de nem tudjuk,

mi a kérdés, amire válaszol. A kooperatív tanulás, a dráma vagy a projekt azonban önmagában nem elég ahhoz, hogy meghalljuk a tanulók kérdéseit. A tevékenység-központú módszereket minden további nélkül lehet úgy is alkalmazni, hogy csak a válaszok érdekelnek. A kérdést meg kell tudni hallani, és ez csak akkor lehetséges, ha mi magunk is kinyí-lunk az ifjúság kultúrájában rejlő igazság előtt.

Ezen a ponton kénytelen vagyok egy személyes emlékkal előhozakodni. A kilencvenes évek közepén egy tanári cserekapcsolat keretében az Egyesült Államokban jártam, és ott egyéb programok mellett volt alkalmam négy munkanapot eltölteni egy helyi fenntartású középiskolában Atlantában. Egy meglehetősen zsúfolt, több ezer fős, felvételi szelekciót nem alkalmazó iskoláról van szó. A programom úgy szervezték meg, hogy a tanítási időben végig hospitáltam, méghozzá különböző tanárok óráit láttam, különböző tantárgyakból és különböző tanulócsoportokban. A negyedik nap után végiggondoltam a tapasztalataimat, és meglepő, sőt döbbenetes következtetésre jutottam. A végignézett körülbelül húsz teljesen különböző óra egyikén sem fordult elő egyetlen olyan eset sem, amikor rá kellett volna szólni a tanulókra. Nem arról beszélék, hogy nem történt fegyelmezés, hanem arról, hogy ilyenre nem is volt szükség. Ez mindenekelőtt azért érdekes, mert ellentmond az amerikai iskoláról kialakult képünknek. Ebből a szempontból azonban nem szabad túlértékelni: Amerika nagy ország, minden és mindennek az ellenkezője megtalálható benne, egy másik iskolában nyilván mást tapasztaltam volna. Sokkal fontosabb viszont az a kérdés, hogy a helyszíntől függetlenül egyáltalán hogyan lehetséges ez.

Én ezt magamban már akkor összekapcsoltam egy másik tapasztalatommal. A tanítás maga módszertanilag jóval kevésbé különbözött a hazai gyakorlattól, mint azt vártam volna. De a délutánokat is az iskolában töltöttem, és tanúja lehettem a tanulók rendkívül élénk iskolai szabadidős tevékenységének. Ebben természetesen kiemelkedő szerepet játszott a sportélet, amelynek szervezése ugyanazoknak a tanároknak a feladata volt, akik délelőtt történelmet, fizikát, spanyol nyelvet tanítottak. Mi ennek a jelentősége? Hipotézisem szerint az, hogy ha a tanárok a tanórán kívüli helyzetekben is rendszeresen találkoznak a tanulókkal, az egészen más személyes kapcsolatot tesz lehetővé, mint ha ez a kapcsolat a tanóra bürokratikus szituációjára korlátozódik. „Háború van, hát háború van, mit tagadjuk. Kitört az első tanító és tanítvány legelső találkozásakor, és tartani fog, míg csak iskola lesz a világon. Legfeljebb a hadieszközök és a harcmodor módosulnak néha.”⁹⁹ Karácsony Sándor sokat idézett szavai ma sem vesztek aktualitásukból. Tanár és tanuló között nem bizalmi viszony, hanem ellenségeskedés van, és nem kétséges, hogy ennek az ellenséges légkörnek egyik, ha nem legfőbb oka a tanár bírói szerepköre. A tanár folyamatosan ítélkezik a tanulói teljesítmények fölött, és ítéletének tétje van: a jó osztályzat a majdani jó pozíció prognózisa és előmozdítója. Ilyen körülmények között a tanuló mindig a jó osztályzatban érdekelt akár a tanár megtévesztése árán is, és az ellenfélként definiált tanár nem lesz számára fontos személy. Ezt a viszonyt, amely a „nyolcéves háborúhoz” ve-

99 Karácsony, 1999.

zet, hatékonyan ellensúlyozhatja tanár és tanuló találkozása olyan tanórán kívüli helyzetekben, ahol mindkét félről ki-derülhet, hogy valójában ember, akire az iskolai kommunikáció szűrőinek alkalmazása nélkül is oda lehet figyelni. A személyesebb viszony kialakításának csak egyik lehetséges következménye a hadiállapot enyhülése, az órai fegyelmi problémák csökkenése. Mostani szempontunkból fontosabb a megismerés, és ami ebből fakad: az egymás igazságai iránti nyitottság, amely egyedül teszi lehetővé a műveltség értelmező jellegű közvetítését.

Ennyit az iskoláról. Könnyen belátható azonban, hogy a kultúrák közötti dialógus szituációjának megteremtése nemcsak az iskola ügye. Ahogy az iskolától elvárható a média iránti nyitottság, a tömegkultúra beengedése a falak közé és az azzal folytatott párbeszéd, ugyanúgy elvárható a médiától is, hogy ne égesse fel a hidakat, hanem nyújtson támpontokat, fogódzókat ehhez a párbeszédhez. Az iskola nyitottsága önmagában azért nem elég, mert egy ponton túl egyszerűen nem lehetséges a kommunikáció. Ha a médiát kizárólag a legnyersebb üzleti szempontok irányítják, és a közérdek nem korlátozza a tevékenységét, nagyon könnyen előfordulhat, hogy az ifjúságot olyan messzire ragadja a valóságtól, hogy az iskola akkor sem képes visszatéríteni a fontos kérdésekhez, ha különben minden szempontból a helyzet magaslatán áll. A hagyományos műveltség védelmezői általában azt szokták követelni a médiától, jelesül a közszolgálati rádiótól és tévétől, hogy rendszeresen tűzzön műsorára klasszikusokat, főleg nemzeti klasszikusokat, foglalkozzék a történelemmel, a művészetekkel, sugározzon ismeretter-

jesztő, esetleg oktatási programokat stb. Ez természetesen valóban nagyon fontos, és abszolút jogos elvárás. Ugyanakkor azt is pontosan tudjuk, hogy a kultúra sugárzása önmagában nem fogja a kultúra felé fordítani a közönséget.

A magam részéről az elektronikus média hagyományőrző missziójánál is fontosabbnak tartom annak a közösségi elvárásnak a világos megfogalmazását, hogy a lakosság gondolkodását döntően meghatározó médiumok egyszerűen tekintsék feladatuknak a valóság bemutatását. A valóság pedig attól valóság – és nem puszta kép –, hogy az interakciónak, amelybe lépünk vele, tétje van, azaz nem visszavonható. A közszolgálati és kereskedelmi média sokkal többet tehet a műveltség megőrzéséért és demokratizálásáért annál, hogy bemutatta a Bánk bánt. Sajátos feladata sokkal inkább az, hogy bemutassa a „jajt s bánatot” „hazánk külön-külön vidékein”, mert a valóság elrejtőzése az, ami légüres térbe helyezi és funkciótlaná teszi az iskolai műveltséget.

Szembesítés a valósággal a társadalmi gyakorlat révén

A műveltség közvetítésének kérdése pusztán pedagógiai szempontból sem az iskolában dől el. Egyre mélyebbre ásva a befogadás feltételeinek kutatása során egy olyan feladathoz jutottunk el, amely fontosabbnak tűnik, mint vizsgálódásunk kiindulópontja, a műveltség. Arról van szó, hogy megszervezhető-e az ifjúság gyakorlati szembesítése a társadalmi problémákkal. Különösen fontos ebből a szempontból az önkéntes segítő munka lehetősége, amelynek révén megtapasztalhatják, hogy lehet és szükséges is tenni azért, hogy jobb legyen a világ. A segítő tevékenység nem egy is-

kola pedagógiai programjának része. Ezekben az iskolákban megszervezik, hogy a fiatalok részt vegyenek öregek és betegek gondozásában, a fogyatékkal élő vagy állami gondozott gyerekek életének szebbé tételében, gyűjtések szervezésében, környezetvédelmi akciókban, felvilágosító kampányokban és hasonló valódi tétellel bíró tevékenységekben és megmozdulásokban. Az uralkodó pedagógiai felfogás azonban nagyon kevésbé nyitott erre, és főleg nagyon kevésbé világos, hogy az iskola hagyományos műveltségkövetítő funkciója milyen kevésbé valósulhat meg a fiatalok társadalmi gyakorlatának megszervezése nélkül.

Ami ugyanis művinek és irreálisnak tűnik a médiavalóság felől nézve, az nagyon is értelmes és szükséges a valóság horizontján. Mert ha változtatni akarunk, akkor hirtelen fontossá válik a dolgok „möge”, hogy mért úgy vannak a dolgok, ahogy éppen vannak. Akkor nem gondolhatjuk azt, hogy a katasztrófához vezető életmódunk az egyetlen elgondolható módja az életnek, és fontossá válnak az alternatívák. És végül kiderülhet az is, hogy van értelme a közéletnek, a generációk, szekértáborok és szubkultúrák közötti párbeszédnek is.

Jöjj barátom, jöjj és nézz szét.

E világban dolgozol

s benned dolgozik a részvét.

Hiába hazudozol.

Hadd most azt el, hadd most ezt el.

Nézd ez esti fényt az esttel

mint oszol...

*Piros vérben áll a tarló
s ameddig a lanka nyúl,
kéken alvad. Sír az apró
gyenge gyep és lekonyúl.
Lágyan ülnek ki a boldog
halmokon a hullafoltok.
Alkonyúl.*

(2010)

Nemzetépítés és Nemzeti alaptanterv

Ez az előadás arról szól, hogy szót tudunk-e még érteni egymással.

Ahogy egész közéletünk, pedagógiai gondolkodásunk is végletesen megosztott. Árgus szemekkel vizslatjuk eszmei ellenfeleink érvekből épített erődítményeit, hol találunk rajtuk repedt, ingadozó falakat, hogy azután azokat szétzúzva megnyugodjunk: nekünk volt igazunk. Vitapartnereink gyengeségéből merítjük az erőt. És ez baj. Azt hiszem, Gramsci fogalmazta meg nagyon bölcsen, hogy az eszmei vita követelményei mások, mint a harcói. Az utóbbiban ugyanis valóban mindig az ellenség gyenge pontját kell keresni, az elvi vitában azonban akkor járunk el helyesen, ha ott támadunk, ahol a vitapartner a legerősebb. Ehhez azonban nem elég, ha fogást találunk a másikon: meg kell érteni, hogy mit is akart mondani, hogy min alapul a gondolatmenete. Még durvábban fogalmazok: hogy miben van igazza. Ellenkező esetben a vita látszatvita, a győzelem látszatgyőzelem, és saját igazságunk is csak látszatigazság lesz, amely csak a hívők számára elfogadható.

A pedagógiában ilyen szekértáborok közötti vita folyik már jó ideje és mostanában is a kompetencia és a műveltség hívei között. Magam ebben az ügyben lassan tíz éve keresem a tolmácsolás lehetőségét, és végső soron ebben az összefüggésben szeretném felvetni ma a nemzet és a nemzeti kultúra nagyon is bonyolult kérdését. Ám a nemzet fogalma maga is egy szekértábor hívószava: az egyik törzsi kultúrában szentség, a másokban démon. A műveltségről folyó racionális diskurzus azonban csak akkor képzelhető el, ha a nemzet fogalmát is tárgyilagosan közelítjük meg.

1.

Kiinduló tézisem az, hogy a demokrácia működésének pedagógiai feltételei is vannak. A pedagógia felelőssége ebben az összefüggésben is felvethető. Legutóbb Csizmadia Ervin hívta fel a figyelmet erős szavakkal arra – persze a közoktatáson messze túlmutató perspektívába állítva a kérdést –, hogy a demokráciát nemcsak tanulni, hanem tanítani is kell, és ennek tudatos végiggondolása egy friss demokrácia számára nem spórolható meg.¹⁰⁰ De valójában ennél is sokkal többről van szó. A demokrácia azt jelenti, hogy a hozzáértő dolgozó nép okos gyülekezetében hányjuk-vetjük meg száz bajunk. Ez tehát maga is diskurzus, amelyben nap mint nap szót kell – kellene – értenünk egymással. Ehhez közös nyelv kell, amely magában foglalja a metaforák és utalások kölcsö-

100 Csizmadia, 2011.

nös megértését is, ami viszont már nem más, mint egy hagyomány ismerete, respektálása és referenciaként való használata. Ezt az igényt, hogy ti. az állampolgárokat nemcsak az intézmények és a jogszabályok kapcsolják össze, hanem kulturális közösséget is alkotnak, hagyományosan nemzetnek nevezzük.

Történeti közhely, hogy a nemzetek kialakulása összefonódik a rendi különbségek lebontásával, illetve ennek követelésével. A fogalomban voltaképpen az fejeződik ki, hogy az ország kormányzása immár nem egy szűk kaszt kiváltsága, hanem mindannyiunk feladata, innentől kezdve tehát minden polgár tagja annak a közösségnek, amelyen belül a közügyekről folytatott kommunikáció zajlik. Európában a nemzetek a közös anyanyelvben, szokásokban és történelmi hagyományban találták meg azt a már eleve meglévő bázist, amelyre az új nemzettudat épülhetett. A történész Ring Éva jogosan mutat rá, hogy a nemzet nyelvi kötöttsége – azaz hogy a nemzettudat erősen kapcsolódik az anyanyelvhez és az etnikumhoz általában – nemcsak közép-európai sajátosság, hanem az európai nemzeti fejlődés egyetemes jellemzője.¹⁰¹ Ugyanakkor kevesebb figyelmet kap az a nem kevésbé fontos tény, hogy Európán kívül nemzet és etnikum sokkal lazábban kapcsolódik össze. A klasszikus példa persze az Egyesült Államok, ahol a Geertz által primordiálisnak nevezett sajátosságokról eleve nem beszélhetünk. De hasonló a helyzet Latin-Amerikában és egészen más módon Indiában is, ahol éppen az etnikai-nyelvi-vallási megosztottság ellenében született meg a modern nemzettudat.

101 Ring, 2004, 9-22. o.

A nemzeti identitás tehát fogalma szerint politikai elkötelezettséget jelent, egy politikai struktúrához kapcsolódó kulturális identitást. Már csak ezért is nagyon relatív a politikai nemzet és a kultúrnemzet megkülönböztetése, hiszen nemzetről egyáltalán csak akkor beszélhetünk, ha mind a politikum, mint a kultúra jelen van. Ugyanakkor ez a politikai elkötelezettség Európában megkerülhetetlenül etnikai jelleget is ölt. Világos, hogy ez nem kicsit gabalyítja össze a szálatokat, hiszen a politikai térkép és az etnikai térkép a legritkább esetben esik egybe, Közép-Európát pedig kifejezetten a két struktúra durva eltérése jellemzi. És akkor még nem beszélünk az államhatárok átalakulásairól, mindenekelőtt a magyar államhatárok trianoni átszabásáról. Itt ugyanis nemcsak az államhatárok és az etnikai határok viszonyáról van szó, hanem mindenekelőtt arról, hogy az állampolgárok közössége változott meg radikálisan, és nagyon is magától értetődik, hogy a jogi-szervezeti változások nem vonhatják automatikusan maguk után a közösségi identitás átalakulását.

Mi következik mindebből? Megítélésem szerint annyi, hogy a nemzeti identitás több dimenziós dolog, és Európa nemzeteit a sokszor egymásnak ellentmondó közösségi identitások bonyolult hálója jellemzi. A magyar politikai nemzet olyan egyénekből áll, akik politikai értelemben is szolidárisak a más állampolgári közösségekhez tartozó magyarokkal, de olyanokból is, akik etnikai értelemben nem magyarok, hanem németek, romák vagy akár vietnamiak. És persze olyanokból is, akik egyszerre rendelkeznek többféle etnikai identitással. Juan Linz, a spanyol politológus – amúgy német apa és spanyol anya gyermeke – végzett kvantitatív vizsgálatokat

a katalán nemzeti identitásról kimutatva, hogy Katalónia lakóinak 32%-a inkább spanyolként, 26%-uk inkább katalánként határozza meg magát, míg 40%-uk egyenlő mértékben spanyolként és katalánként.¹⁰² És itt is – akárcsak nálunk Közép-Európában – többről van szó, mint a nyelv és a szokások, az ételek és táncok különbségéről, amelyekkel szemben úgymond toleránsnak kell lennünk. A politikai nemzet belső heterogenitása mögött eltérő érdekek és értékek, a történelem és a világ eltérő konstrukciói húzódnak meg.

2.

És most térjünk vissza eredeti tézisünkhöz: ahhoz a felelősséghez, amely a pedagógia vállát nyomja egy működő demokrácia kialakításának folyamatában. A közoktatás egyik alapvető funkciója a nemzeti műveltség közvetítése abból a célból, hogy az állampolgárok megértsék egymást a közügyekről folytatott demokratikus diskurzus során. Nyilvánvaló, hogy ennek nemcsak tisztán nyelvi, hanem műveltségbeli összetevői is vannak, amelyek biztosítják az utalások és metaforák közösségét, azaz – elvileg – megalapozzák a diskurzusközösséget. A diskurzusközösség ezeken a „közös átgondoltságokon”¹⁰³ alapul, amelyek viszont csak a hagyományban gyökerezhetnek. A közoktatásnak ezt a feladatát és felelősségét – amely persze nemcsak a közoktatás

102 Linz, 2002

103 Esterházy, 2003, 352. o.

lelkiismeretét terheli – neveztem előadásom címében – talán sokak számára riasztó szóval – nemzetépítésnek. És minden ironia nélkül. A szónak elsősorban a nemzetközi politikában kialakult fogalmát veszem itt alapul: állami vagy az államhatalomra támaszkodó erőfeszítésekről beszélek, amelyek a nemzeti identitás konstrukcióját célozzák, hogy ezzel stabilabbá és hosszú távon életképesebbé tegyék az államot. Jellemzően posztkoloniális helyzetekben volt / van erre szükség, újonnan felszabadult, sokszor mesterségesen kialakított, etnikailag erősen tagolt államokban, pl. Afrikában. Ne higgyük azonban, hogy ezek annyira speciális helyzetek. Hobsbawm jóvoltából egy kicsit agyon lettek már idézve Massimo d’Azeglio szavai, de attól még elég pontosan mutatják be nemcsak az olasz, hanem általában az európai nacionalizmusok önreflexióját abban a korban, amikor még mertek őszintén fogalmazni. Az olasz államférfi állítólag ezt mondta az egységes királyság megteremtése után: „Megteremtettük Olaszországot, most pedig olaszokat kell teremtenünk”.¹⁰⁴ Bár a nacionalizmus előszeretettel tekinti a nemzetet valami őseredeti, primordiális entitásnak, amely megelőzi és életre hívja az államot, a helyzet ennek éppen a fordítottja, a nemzetet mindenütt az állam teremti meg – építi föl – akkor, amikor eljön az ideje. A nemzetépítés ebben az értelemben nemcsak a nemzetté válás kezdetén aktuális feladat, hanem a későbbiekben is, és különösen aktuális azokban az időszakokban, amikor az állampolgárokat összefűző közös műveltség alapjai meginogni látszanak. Engedjék meg, hogy most

104 Hobsbawm, 1992

részletes indoklás nélkül fogalmazzam meg azt az állítást, hogy ma ilyen időket élünk.

Nézzünk hát szembe a problémával: lehetséges-e a fenti értelemben nemzetet építeni egy ilyen mértékben heterogén világban? Nem tudom, mindenestre elég sok minden int szerénységre ezen a téren. De annyi biztos, hogy amit itt meg kell tanulni, az nem a hasonlók, hanem éppen a különbözők közötti kommunikáció. Megteremteni a magyarokat – hogy d’Azeglióra utaljak újra – ma egy olyan kultúra kialakítását jelentheti csak, amely lehetővé teszi a másként gondolkodók megértését. Nem a másság elviseléséről, elfogadásáról vagy akár tiszteletéről van szó, hanem a megértésről. Ez annyival több, hogy tudást feltételez. Azt, hogy a másik szemével is tudjuk nézni és látni a világot. És itt messze nemcsak etnikai tagoltságról van szó, hanem mindazokról a törésvonalakról, amelyek szétszabdálják a nemzetet, és amelyek miatt ma már úgy érezzük, hogy nem is tartozunk össze, és nem is tudunk szót érteni egymással. Ahogy Mátrai Zsuzsa a nevelésügyi kongresszuson megtartott emlékezetes előadásában felhívta a figyelmet¹⁰⁵: idős és fiatal, munkaadó és munkavállaló, termelő és fogyasztó, orvos és beteg, tanár és diák, és tegyük hozzá: baloldali és jobboldali, gazdag és szegény – az egyik úgy tekint a másikra, mint egy marslakóra, holott közös döntésekre kellene jutnunk, már ha komolyan vesszük a demokrácia eszményeit. Röviden azt állítom, hogy a korszerű értelemben vett nemzeti műveltség lényege a szempontváltás rutinszerű alkalmazása, a kánonok és kulturális giszte-

105 Mátrai, 2009, 125. o.

rek közötti szabad mozgás és váltás képessége. A jó magyar ember mindenekelőtt tolmács. Tehet-e valamit mindezért a tanterv?

Úgy gondolom, két úton lehet próbálkozni. Az egyiket méltán nevezhetjük hagyományos vagy klasszikus útnak, amely a 18. század végétől meghatározó Európában, és döntő szerepe volt a nemzeti műveltség kánonjainak definiálásában. Ennek a lényege, hogy a központi tantervek listázzák azokat a tartalmakat, amelyek ismerete mindenkitől elvárható. Szóban és írásban sokszor kifejtettem már, hogy ez praktikusán miért nem megvalósítható ma. Most ezt nem akarom megismételni, inkább csak egy példával szeretném illusztrálni. Egyszer azt találtam mondani, hogy Magyarországon mindenki tudja, mi az a Gittetegylet, mit jelent Gerébnek lenni, és mért fáj, ha valakinek a nevét csupa kisbetűvel írják be a naplóba. És ez azért van, mert A Pál utcai fiúk kötelező olvasmány. Vitapartnereim persze örültek a példának: íme, ezért kell tantervben rögzíteni a mindenki számára kötelező tananyagot, hiszen a regény kanonizált jellege biztosítja, hogy félszavakból is megértsük egymást. Nem vették észre, hogy a példa kivételes, és éppen kivételes jellege mutatja, mennyire ritka, hogy egy kötelező olvasmány ilyen mélyen beépüljön a nemzeti műveltségbe.

Most tehát nem ezt a vonalat szeretném követni, hanem amellet érvelek, hogy ha sikerülne is egy ilyen műveltségi kánont mindenkinek elsajátítani, akkor sem lenne minden rendben. Az idő kevés, ezért csak egy szempontot ajánlok most a figyelmükbe. A műveltségi tartalmak listaszerű rögzítése kanonizálja az értelmezéseket is. Ez nem magától értető-

dő, ezért érdemes egy kicsit magyarázni. Ha a mohácsi vészt tanítani kell – elnézést az agyoncsévelt példaért –, abból mért következne, hogy a mohácsi vész egy meghatározott értelmezését kell tanítani? Valóban, ebből nem is következik. De az egész listából, abból, hogy mit tanítunk még, hogy milyen kontextusba helyezzük a mohácsi vészt, ebből már következik az értelmezés, és éppen az nem valósul meg, ami a lényeg lenne: az alternatív értelmezések összevetése, a tolmácsolás gyakorlása.

A tananyaglista ezért asszimilál, és egyféle identitásra kényszerít. Én hajlamos lennék a nacionalizmust úgy definiálni, hogy olyan eszme, amely kizárja a többszörös nemzeti identitást. (Zárójelben jegyzem meg, hogy magam is nagyon vonzónak tartom Gellner definícióját, amely szerint „a nacionalizmus elsősorban olyan politikai alapelv, amely a politikai és nemzeti egység tökéletes egybeesését vallja”¹⁰⁶, de be kell látnom, hogy használhatatlan, mert körben forog: a nemzet fogalma elkerülhetetlenül magában foglalja a politikai egységgel való egybeesést.) Szóval, ha a nacionalizmus lényege a monolit nemzeti identitás, akkor a klasszikus listázó tantervi szabályozás asszimilatorikus és nacionalista.

Van-e másik út? Szeretnék hinni benne, de nem hiszem, hogy a Nemzeti alaptanterv eddigi változatai bemutatták volna ezt a másik utat. Nem került ugyanis sor a műveltségi tartalmak olyan elemzésére, amely feltárta volna a témák mögötti mélyebb struktúrákat, azokat a problémagócokat, amelyeket tényleg érdemes tantervben rögzíteni,

106 Gellner, 2009, 11. o.

mert a nemzeten belüli törésvonalakra reflektáló alternatív értelmezések alapjául szolgálhatnak. Az új tantervi reformot az fogja minősíteni, hogy hajlandó lesz-e végre az oktatási kormányzat komoly, a szaktudósokat és a pedagógia szakembereit egyaránt bevonó kutató-fejlesztő munkára alapozni a dokumentumokat. Azaz átérzi-e nemzetépítési felelősségét.

(Előadás a IV. Miskolci Taní-tani Konferencián 2011. február 4-én. Taní-tani Online, 2011. február 9., http://www.tani-tani.info/nemzetepites_es_nemzeti_alaptanterv)

A kötött tananyag és az oktatás hatékonysága

Pedagógiai közhely, hogy hatékony oktatás csak úgy képzelhető el, ha a tanár tudja és figyelembe veszi, kiket tanít: alkalmazkodik a tanítványai pszichés sajátosságaihoz, előzetes tudásához és motivációs állapotához. Ebben valószínűleg nincs vita. Arról viszont lehet és van is vita, hogy miben állhat ez az alkalmazkodás. Az persze ismét magától értetődő, hogy a pedagógus megválaszthatja az adott tanulócsoport sajátosságainak leginkább megfelelő módszereket, alkalmazhat a differenciálást lehetővé tevő eljárásokat, és törekedhet a módszertani változatosságra annak érdekében, hogy egyik tanítványa se kerüljön tartósan hátrányba az ő számára nem megfelelő tevékenységek miatt. Ugyanakkor mind a pedagógusok többsége, mind a laikusok magától értetődőnek veszik, hogy a tananyagnak egységesnek kell lenni: a differenciálás és a tanulókhöz való alkalmazkodás eszerint abban áll, hogy ugyanazokat az ismereteket esetleg más módszerekkel sajátítják el a különböző tanulók.

Ebben az írásban viszont amellet fogok érvelni, hogy egy bizonyos – igen alacsony – arányon túl az egységes tananyag

kontraproduktív, szükségszerűen csökkenti az oktatás hatékonyságát. Előbb három érvet fejték ki az állításom igazolására, utána megkísérlem megvizsgálni, hogy egy olyan tartalmi szabályozás, amely nagy autonómiát biztosít az intézményeknek a tananyag megválasztása terén, milyen gyakorlati problémákat vet föl.

A mennyiség kérdése

A tantervek hagyományosan témakörök felsorolásával határozzák meg az elsajátítandó tananyagot úgy, hogy az egyes témakörökhöz időkeretet rendelnek. Ez akkor is így van, ha a konkrét dokumentum nem tartalmaz a témákhoz kapcsolódó óraszámokat, ugyanis a mozgásteret az éves óraszám és a témák száma mindig behatárolja. Ha a tananyaglista országosan egységes, akkor ez azt jelenti, hogy a tanulók felkészültségétől és motivációjától függetlenül mindenütt ugyanazokat a témákat és ugyanannyi témát kell feldolgozni. Ugyanaz a lista vonatkozik a mélyszegénységben élő abaúji gyerekekre, mint a jól szituált budai általános iskola tanulóira. Vannak pedagógiai elméletek, amelyek szerint mindenkinek mindent meg lehet tanítani, talán védhetőek is. De azt soha senki nem mondta, hogy mindenkinek mindent ugyanannyi idő alatt meg lehet tanítani. Ilyen csodamódszer nincs. Az azonos tananyag tehát óhatatlanul azzal jár, hogy a gyerekeknek legalább egy része – alighanem jelentős része – szükségszerűen csak felszínesen foglalkozik a tananyaggal. Ez azonban nem egyszerűen azt jelenti, hogy kevesebb

tudáshoz jutnak. A felszínes tananyag-feldolgozás valójában a tudatlanság újratermelésének nagyon hatékony eszköze. Amikor úgy haladunk előre leckéről leckére, hogy másodlagos kérdéssé válik, a gyerekek megértették-e azok üzenetét, akkor valójában nagyon szuggesztív módon győzzük meg a tanulókat arról, hogy ennek az egésznek semmi értelme nincs, nem fontos, nem kell vele foglalkozni.

Itt tehát nem arról van szó, hogy a hátrányos helyzetű és gyengébben teljesítő tanulók kevesebbet sajátítanak el az előírt tananyagból. Erre is oda kellene figyelni, de ha csak ez lenne a helyzet, még azt mondhatnánk: utóvégre nem az iskola felelős a társadalmi és értelembeli különbségekért, mit is tehetnénk? A megértés hiánya azonban szisztematikusan elidegeníti a gyerekeket az iskolától és a műveltségtől. „Aki- nek nincs, attól az is elvételik, amije van.”

A tanítási stratégiák kérdése

A módszertani szabadság a tanárok ősi jussa. Csakhogy amikor erről beszélünk, mintha megfeledkeznénk arról, hogy bizonyos tanítási stratégiák egyszerűen nem képesek az előre (kívülről) meghatározott tananyaghoz alkalmazkodni. Konkrétan éppen a leghatékonyabb, leginkább előremutató módszerekről van szó, azokról, amelyek a tanulók érdeklődésére és motiváltságára építenek. A szokásos iskolai tananyag válasszokat tartalmaz olyan kérdésekre, amelyeket nem a tanulók tettek fel. Mért gondoljuk, hogy érdekelni fogja őket? Lehetséges-e az osztályt kérdező közösséggé alakítani? A

kutatáson, felfedezésen alapuló stratégiák – mindenekelőtt a projektpedagógia – erre tesznek kísérletet. Ha azonban a tanulók elkezdnek kérdezni, és tetejébe a saját kérdéseiket teszik fel, amelyek valóban érdeklik őket, annak beláthatatlan következményei lesznek.

Történelemtanári pályám egyik legszebb élménye volt, amikor azzal bíztak rám egy harmadikos – mai szóval: tizenegyedikes – gimnáziumi osztályt, hogy érettségiig hozzam be irgalmatlan lemaradásukat. Gondoltam, megpróbálom. Csakhogy az osztály elképesztően érdeklődő lányokból és fiúkból állt, akik átlagosan minden második mondatom után föltek egy – általában nagyon is jó – kérdést. Magamtól persze nem tudtam válaszolni, utánanéztem, a következő órán visszatértünk rá, izgalmas beszélgetéseket folytattunk a történelemről, és a lemaradás csak nőtt. Hozzáteszem: én akkor nagyon is konzervatív módszerekkel oktattam. Mi lett volna, ha tudatosan törekszem arra, hogy a tanulók kérdezzenek? A központilag előírt tananyagot persze lehet nagyon ügyesen kiválasztani, de annak azért – lássuk be – kicsi az esélye, hogy a tanulók éppen azt akarják megtudni, és az iránt kezdjenek hevesen érdeklődni, ami elő van írva. Márpedig aligha vitatható, hogy a tanulói érdeklődés az oktatás legfontosabb erőforrása, és igazán hatékony oktatás csak olyan módszerekkel valósítható meg, amelyek erre az energiára építenek.

A tanulók saját kultúrája és a tananyag

Végül, de nem utolsósorban egyáltalán nem mindegy az sem, hogy mi a tananyag tartalma. És itt csak az egyik – elismerem, fontos – szempont az, hogy mit tartalmaz az általános műveltség kánona. A másik póluson ott áll a gyermek, aki egy meghatározott világban él, nevezzük ezt kultúrának, és ez a kultúra meghatározza azt, hogy milyen szemmel nézi a világot, és mit lát meg abból. Lehet az borzasztó fontos, hogy III. Napóleon hogy vélekedett a német egységről, ha az a 13 éves, akinek ezt akarjuk megtanítani, nem tud mit kezdeni a nemzetállami egység problémájával és az államközi kapcsolatok – amúgy felettébb izgalmas – bonyodalmaival. Egyszerűen más világban él. És hogy az élet még bonyolultabb legyen, a fiatalok sem mind ugyanolyan világban élnek. A központi előírások lehetnének százszor értelmesebbek annál, amit az új NAT tervezetében olvashatunk, de nem ez a fő baj, hanem az, hogy nem mindenkinek ugyanaz az értelmes. A tanítás művészete egyebek mellett éppen abban áll, hogy megtaláljuk azokat a tartalmakat, amelyek a mi tanítványaink elméjében gyújtják meg az érdeklődés lángját.

Szabályozási problémák

A fenti érvelésből könnyen levonható az a következtetés, amit a halott indián elvének neveznék: az a jó központi tanterv, amely lehetőleg semmit sem határoz meg. Láthatóan ezen az elven alapult a Nemzeti alaptanterv 2003-as módo-

sítása, amelynek magam is aktív részese voltam. Az alábbiakban amellett szeretnék érvelni, hogy a NAT „spiritualizálása” akkor is tévút volt, és a jövőben is az lenne. 2003-ban a Magyarországon már megszokott politikai időprés tette lehetetlenné, hogy más utat válasszunk, az igazi baj azonban nem ez volt. Az igazi baj az volt, hogy soha nem beszéltük végig, milyen NAT-ot csinálnánk, ha volna idő komoly szakmai munkára. Márpedig ezt a munkát egyszer (láthatóan nem a közeli jövőben) el kell végezni. Ebben az írásban természetesen csak néhány szempontot lehet felvetni.

Miért van szükség (mégis) állami tantervre?

Mint a fentiekből talán kiderül, rendkívül fontosnak tartom az iskolák olyan szakmai autonómiáját, amely a tananyag kialakítására is kiterjed. Ugyanakkor azt is gondolom, hogy valamilyen központi tartalmi szabályozásra szükség van. Lássuk, miért!

1. A modern közoktatás egyik alapfunkciója, hogy csatornát biztosít a társadalmi felemelkedés számára. Ezt alapvetően az értékelési és vizsgarendszeren keresztül valósítja meg abból a feltételezésből kiindulva, hogy igazságos dolog, ha azok „járnak jól”, akik jó eredményeket érnek el az iskolában és a vizsgákon. Hogy ez a rendszer legalább formálisan igazságos legyen, országosan egységes követelményekre van szükség. (Merőben formai kérdés, hogy ezeket a követelményeket pusztán a vizsgakövetelmények vagy a vizsgák és a tantervek közösen határozzák meg.) Mondhatjuk persze

azt, hogy a magyar közoktatás túlságosan szelektív. Ez igaz, elsősorban azért, mert nagyon korai időpontokban történik a kiválasztás. Magától a szelekciótól mint kötelezettségtől azonban egyetlen modern közoktatási rendszer sem tud megszabadulni.

2. Ha az állam „kivonul” a tartalmi szabályozásból, aránytalanul megnő más tényezőknek a befolyása, olyan tényezőké, amelyeknek nem feltétlen hivatása a közérdeket képviselni. Elsősorban a tankönyveket kell említeni, amelyek a gyakorlatban az oktatási tartalom különösen fontos letéteményesei. Ha a gyenge állami tanterv liberális tankönyvpiaccal párosul, az egyrészt azzal a következménnyel jár, hogy az oktatás tartalmát a tankönyvkiadó vállalkozások határozzák meg a marketing különböző eszközeivel, másrészt pedig persze azzal is, hogy a tananyag alapvetően bebetonozódik: a kiadók az általános gyakorlathoz igazodnak, az általános gyakorlat pedig a kiadók által kínált könyvekhez. Ez a kettős kötés nagyon megnehezíti minden eltérést a megszokottól. (Amúgy ez volt a tényleges helyzet 2003 óta.) Ha – másfelelől – a gyenge állami tanterv korlátozott és befolyásolt tankönyvpiaccal párosul, akkor a tankönyvek átveszik a tantervek szerepét, és sokkal részletesebb tananyag-szabályozást juttatnak érvényre, mint azt bármilyen tanterv önmagában tehetné.

3. Az iskolarendszer átjárhatósága szintén méltánylandó szempont. Ezen a téren azonban nem azt emelném ki, hogy a család költözése milyen problémákat okoz a gyerekek tanulmányaiban. Az ilyen nehézségek helyi szinten mindig jól kezelhetők. Az azonban tényleg nem mindegy, hogy az egyik

iskolatípusból a másikba szabályosan átlépő tanulók milyen előtanulmányokkal rendelkeznek, azaz hogy ezek az előtanulmányok mennyire drámai különbségeket hordoznak.

4. Ha csak utalásszerűen is, de szólni kell bizonyos tanügy-igazgatási szempontokról is, mert a zéró tartalmi szabályozás ilyeneket is felvet. Egyértelműen hiba volt például, hogy a Nemzeti alaptanterv nem határozta meg a közoktatás tantárgyi rendszerét. A modern tömegoktatás körülményei között valószínűleg szükséges ezt központosítanival – de rugalmasan – szabályozni, ellenkező esetben például soha nem lehet egyértelműen megmondani, hogy melyik tantárgy tanításához milyen képesítésre van szükség. Hogy ez az elmúlt két évtizedben Magyarországon nem okozott komoly problémát, csak annak köszönhető, hogy hallgatólagosan mindenki elfogadta a tantárgyak fennálló rendszerét. Ezeket azonban jogilag érvényes dokumentum csak 2001 és 2003 között rögzítette. Annál komolyabb gondok jelentkeztek azonban az érettségi tantárgyak meghatározása terén, és bizonyára lehetne folytatni a sort.

5. Végül úgy gondolom, van értelme annak is, hogy a közoktatás egy bizonyos mértékig egységes nemzeti műveltség átörökítésre törekedjen. Ennek a gondolatnak a kifejtése szétfeszítené egy ilyen rövid írás kereteit, ezért megelégszem az-
zal, hogy az olvasó figyelmét felhívom két korábbi írásomra.¹⁰⁷

Lehetséges-e kompetenciaszinten szabályozni? Feloldható-e ez az ellentmondás? Lehetséges-e egyszerre biztosítani az iskolák számára a tananyag kialakításának szabadságát

107 Lásd *Nemzetépítés és Nemzeti alaptanterv* – ebben a kötetben, valamint Knausz, 2011a.

is magába foglaló szakmai autonómiát és ugyanakkor eleget tenni a központi tartalmi szabályozás fentebb megvédett igényének? A feladvány korántsem egyszerű, nem hiszem, hogy van kitaposott út, amely elvezet a megoldáshoz, de éppen ezért nagyon is szükséges a kérdést világosan felvetni és elkezdni az erről folyó szakmai diskurzust. A továbbiakban csak két gondolkodási irányt szeretnék felvillantani.

Elvileg a témalistával történő tananyag-szabályozás értelmes alternatívája lehet a kompetenciaalapú tanterv. Ebben az esetben az iskolák maguk határozhatják meg, hogy milyen témák alkotják a tananyagot, de egy „meta-szinten” (az alkalmazás felől közelítő kompetenciák szintjén) mégis eleget kell tenniük bizonyos központilag előírt követelményeknek. Egy ilyen tanterv nem szabja meg, hogy a középiskolában tanítani kell a krími háborút, de előírhatja például, hogy a tanulóknak tudniuk kell oksági hipotéziseket felállítani és azok ellenőrzéséről gondolkodni a 19. századi nemzetközi kapcsolatok témakörében.

- A 2003-as (és 2007-es) NAT valójában ilyen (volt). Ahhoz azonban, hogy a kompetenciák felsorolása valóban a tartalmi szabályozás elemévé váljon, néhány feltételnek teljesülnie kell. Véleményem szerint ezek egyike, hogy a tanterv ne határozzon meg áttekinthetetlenül sok kompetenciát. (Úgy gondolom, a tantárgyanként 5-6 fejlesztési feladatot nem volna szabad túllépni.) A másik a kompetenciák szintezett kifejtése, azaz szakszerűen körül kellene írni, hogy mit jelentenek, és milyen különböző szinteken lehet teljesíteni őket. Egy ilyen rendszer már alkalmas lehet arra, hogy

kidolgozzák hozzá a megfelelő méréseket, így mind az iskolák tartalmi elszámoltathatóságának, mind a vizsgarendszernek, mind a taneszközöknek stb. biztos alapul szolgálhat.

Moduláris tanterv

Bizonyos problémákra ugyanakkor a mégoly kidolgozott kompetencialisták sem jelentenek megoldást, és alighanem elkerülhetetlen, hogy a Nemzeti alaptanterv bizonyos tartalmi előírásokat is tartalmazzon.

- Vizsgafeladatokat általában nem lehet pusztán kompetencialistákra építeni, körvonalazni kell azt is, hogy milyen témában kell járatosnak lenni a vizsgázónak.
- A tankönyvek nem lehetnek végtelenül sokfélék, valamihez igazodniuk kell.
- El kell ismerni, hogy vannak olyan kiemelten fontos témák, amelyek centrális szerepet játszanak a nemzeti műveltségben.

Végig kellene tehát gondolni egy olyan tanterv lehetőségét, amely a következő sajátosságokkal rendelkezik.

1. Előír nagyon kevés kötelező témát. Ezek kitehetik a tananyag 100%-át ott, ahol ez tűnik célszerűnek, de ennél jóval kevesebbet is ott, ahol további témák feldolgozásával lehet a legnagyobb fejlesztő hatást elérni. Vegyük észre, hogy az ilyen tananyag-kijelölés radikális fordulatot igényel a tantervfejlesztői magatartásban. Ezek a kötelező témák ugyanis nem a

műveltségi kánon makettjét alkotják, tartalmuk jóval kevesebb. Más szavakkal: kifejezetten fontos dolgokat kell kihagyni a tantervekből.

2. Tartalmaz olyan témákat is, amelyek feldolgozása nem kötelező, és – ebből voltaképpen következően – nem is épülnek egymásra. Ez lenne a moduláris tanterv: a helyi igényeknek megfelelően lehessen válogatni egy készletből, amely természetesen helyileg bővíthető is. Annak a módját már ki lehet találni, hogy hogyan lehet egy ilyen tantervet taneszközökkel (köztük tankönyvekkel) meg támogatni.

*

Írásomban két dolgot szerettem volna bizonyítani. (1) A központilag előírt témalisták durván rontják az oktatás hatékonyságát. (2) Ezek hiánya nem feltétlenül vezet kaotikus állapotokhoz: amit a témalistáktól általában várunk, az megvalósulhat a szabályozás más módjait követve is. Öröömre szolgálna, ha sikerülne vitát indítanom ebben a kérdésben.

(Taní-tani Online, 2012. február 25. http://www.tani-tani.info/a_kotott_tananyag)

Hálóba gabalyodva

A pedagógus esete a Facebookkal

Messziről kell kezdenem. A 21. században olyan kulturális átalakulás tanúi vagyunk, amely teljesen új helyzetet teremt az iskola számára. Noha érezzük az iskolai oktatás szükségességét, egyre inkább megkérdőjeleződik annak lehetősége. Különösen nyilvánvalóvá teszi ezt a web2 forradalma, elsősorban az ún. közösségi oldalak, mindenekelőtt a Facebook viharos sikere.

Az iskola legfontosabbnak tekintett funkciója hagyományosan a műveltség közvetítése. A művelt ember eszménye a humanizmus korában alakult ki, és a műveltség (olvasottság, írástudás) azóta arra szolgál, hogy az élet viharos tengerén a helyes irányt mutassa. Értékrendet, szilárd elveket, gerincet és tartást biztosít tehát annak, aki birtokolja ezt a tudást. A műveltség elsajátítása egy hagyományba „állítja bele” a művelt embert, a múltban gyökerezik tehát, és az ilyen módon újrakonstruált múlt képezi azt a horizontot, amelyen a jelen életproblémái helyesen értelmezhetők és értékelhetők.

Azt állítom, hogy még a természettudományos műveltség iskolai közvetítése is ezt a célt szolgálja: az ifjúság a fizika- és kémiaórákon nem annyira e tudományok alapvető összefüggéseit sajátította el (a kovalens kötésre kevesen emlékeznek az érettségi után), sokkal inkább azt az éthoszt, hogy a világ megismerhető és az ész segítségével uralható.

Csakhow nagyjából a 20. század közepétől először az Egyesült Államokban, majd fokozatosan mindenütt a nyugati világban olyan új magatartásmódok jelentek meg és váltak dominánssá, amelyek alapjaiban kérdőjelezték meg a műveltségnek – és így végső fokon az iskolának – ezt a funkcióját. Arról van szó, hogy míg a hagyományos műveltség által biztosított tartás évszázadokon át az életben való sikeresség egyik fő biztosítója volt, az új (posztmodern?) korszakban ez egyre kevésbé tűnik fontosnak. A szilárd értékrend bizonyos értelemben kontraproduktív. Az lesz sikeres, aki pontosan érzékeli az aktuális trendeket, aki tehát trendi, más szavakkal: aki érzékenyen figyel a többiekre. A modernitás emberének belső iránytűje van – mondja Riesman¹⁰⁸ –, és az iránytű egy abszolút, rögzített pontra – észak felé, az örök értékek felé – mutat. Korunk posztmodern embere ezzel szemben radarral pásztázza szociális környezetét, azaz arra figyel, ami változó, ami mozog, és ezekhez a mozgó pontokhoz igazodik.

Ne higgyük, hogy ez merő hanyatlás vagy elbutulás! A másokra való odafigyeléssel felértékelődik az empátia és azok a korábban inkább nőiesnek tartott kapcsolatteremtési készségek, amelyek sokszor fájdalmasan hiányoznak az el-

108 Riesman, 1996

vek emberéből. A mi szempontunkból viszont az a lényeges, hogy a mások által irányított ember belső radarja fantasztikusan hatékony eszközre talált a Facebookban. A Facebook hírfolyama pontosan közvetíti a trendeket, ismerőseink kép-, videó- és cikkmegosztásaiból, státuszfrissítéseiből pontosan kirajzolódik, hogy az általunk mérvadónak tekintett kör, a referenciacsoport mit tart menőnek, és mit tart gáznak, így észrevétlenül ezekhez az ítéletekhez alakíthatjuk saját viselkedési mintáinkat. Ennél is fontosabb a saját posztjaink, megosztásaink fogadtatása. Gondolataink és érzéseink lájkokat és kommenteket aratnak – vagy nem: ennél hatékonyabb gondolatkontrollt nemigen lehet elképzelni.

Nem arról akarom meggyőzni az olvasót, hogy ez rossz vagy jó. Mindössze azt állítom, hogy pontos ellentéte annak, amit az iskola csinál, vagy még inkább: amit az iskola éthosza diktál. Az iskola a hagyomány és így az örök értékek felé próbálja irányítani a tanulók figyelmét, ezért hagyományosan érzéketlen a tanulók kulturális meghatározottságával szemben. Az empatisz iskola, amely nyitott az ifjúsági kultúra vagy a tömegkultúra felé, nagyon könnyen elbizonytalanodik, identitását és önbizalmát veszti. A Facebook ezzel szemben egy olyan világ, amely nyilvánvalóvá teszi, hogy nem a konzekvens értékkövetés, hanem a trendiség, a többiek elismerő szavazata a siker elsődleges biztosítója.

Nem tudom, ki mennyire figyelt fel a Facebook talán legszembetűnőbb gyengeségére. Ez a rendkívül kifinomult rendszer, amely szinte hónapról hónapra bővül újabb funkciókkal és szolgáltatásokkal, csak egy rendkívül gyenge kereső modul működött. Lehet persze mondani, hogy ez

a privátszféra védelmében történik. A Facebook kénytelen nagyon odafigyelni a privacy-ügyekre, és ha személyes bejegyzéseink, megosztásaink stb. nemcsak mindenki számára láthatóak, hanem bárki által pontosan visszakereshetőek is lennének, az biztos, hogy felvetne adatvédelmi kérdéseket. Ami inkább érdekes, hogy a „részletes keresés” funkcióját – úgy tűnik – nem is nagyon hiányolja senki. Egyszerűen nem látszik érdekesnek a múlt: amit a Facebookon kiposztolunk, az néhány héten belül intézményesen elfelejtődik, elsüllyed és hivatkozhatatlanná válik. Facebook-felhasználóként a jelen foglyai leszünk, az amnézia egy különös változatát kell megélnünk, nagyon hasonlatosat ahhoz, ami Henry Molaison (a szakirodalomban csak H. M.) osztályrésze volt. Ennek a szerencsétlen embernek 1953-ban egy életmentő agyműtét során eltávolították a hippokampuszát, és bár az életmentés felettébb jól sikerült – a műtét idején 27 éves H. M. még 55 évig élt –, az eredmény mégis rémületes lett. Henry két évnél régebbi emlékei megmaradtak, de új tartós emléknyomok már soha nem alakultak ki nála. Beszélgetni lehetett vele, de a beszélgetés végén már nem emlékezett az elejére.¹⁰⁹ Mintha egy kicsit ismerős lenne a helyzet.

Ez a hosszú eszmefuttatás azt a célt szolgálta, hogy teljesen világos legyen, milyen mély és nehezen kiküszöbölhető okai vannak a pedagógus és a Facebook disszonáns viszonyának. A továbbiakban szeretnék sorra venni néhány olyan dilemmát, amelyekkel pedagógusok néznek szembe e viszony gyakorlati megvalósulása során

109 Greenfield, 1998, 119-121. o.

Kell-e nekem a Facebook?

Tíz évvel ezelőtt a hazai médiapedagógia egyik emblemikus figurája egy előadása alkalmából megkérdezte a pedagógusokat, tudják-e, ki az az Oki. Alig valaki tudta, és könnyen lehet, hogy ma már senki sincs az olvasók között, aki tudná. De abban az időben – emlékszem –, amikor órán felírtam a táblára az OKI betűszót (ennek jelentésére talán van még, aki emlékszik), hallgatóim nem múló kacagásra fakadtak, hogy egy komoly szakmai intézménynek hogy lehet ilyen vicces neve. Oki az első *Való Világ* jellegzetes villalakója volt, és az említett médiapedagógus bizony megütközött közönsége tájékozatlanságán: úgy gondolta, és én is úgy gondoltam, gondolom, hogy a pedagógusnak kutya kötelessége valamelyest tájékozottnak lenni abban a világban, amelyben tanítványai élnek. Akkor tehát a Facebookon is ott kell lennie? Egy kicsit más a helyzet, és mélyen empátikus tudok lenni azokkal a pedagógusokkal, akik nem találják helyüket a közösségi oldalakon.

A Facebook ugyanis bizonyos mértékben valóságos kapcsolati hálónk tükörképe. Itt az történik, amit ismerőseink csinálnak, és az annyira érdekes, amennyire ismerőseink érdekesek, illetve amennyire kíváncsiak vagyunk rájuk. Persze ez valóban csak bizonyos mértékben igaz, hiszen a kérdés az, hogy fontos ismerőseink, barátaink mennyire vannak jelen a Facebookon. Ez pedig jelentős mértékben generációs kérdés. Az aktív internetes életet élő barátokkal nem rendelkező pedagógus pillanatokon belül egy olyan ismerősi kör közepén találja magát, amely alapvetően a tanítványaiból

áll. Hogy ez mennyire elviselhető, az nagy mértékben függ attól a kulturális szakadéktól, amely a pedagógust a tanítványaitól elválasztja. Ez nyilván kisebb az egyetemi oktató és a hallgatók, vagy az elitgimnáziumi tanár és tanítványai között, mint egy erősen kontraszelektált szakiskola vagy – az életkori különbség miatt – egy általános iskola esetében. Az a pedagógus, aki nem a „saját jogán”, nem a saját társas életét élve akar Facebook-felhasználó lenni, vagy ez nem sikerül neki, könnyen kedvét veszti, unalmasnak és károsnak találhatja a közösségi oldalt, és egy idő után abbahagyja a próbálkozást. És nem is nagyon lehet ezzel mit kezdeni.

Hagyjam-e magam beszippantani?

Ha a pedagógus mégis jelen van a Facebookon – és sokan vannak jelen –, annak a háttérében általában az van, hogy megtalálta a saját társaságát, és erről a bázisról alakít ki kapcsolatokat a tanítványi körrel. Ám hamarosan újabb dilemmával találja szembe magát. Megismerni ugyanis csak úgy lehet ezt a világot – bármilyen világot –, ha megpróbáljuk otthon érezni magunkat benne, ha komolyan vesszük, ha felfedezzük számunkra élvezetes oldalait, azaz ha érezzük, hogy van értelme a jelenlétnek. Ha azonban így teszünk, hamarosan érezni fogjuk, ahogy magába szippant ez a világ. A „függőség” – idézőjelben és nem addiktológiai értelemben értem – azzal jár, hogy – nála is, mint a gyerekeknél – csökken a hagyományos olvasásra fordított idő, és ennek a helyét a kommunikáció és mások olvasmányainak átvétele,

a megosztások követése veszi át. (A követés twitteres fogalom, de szintén nagyon jól kifejezi a mozgó célpontokra való fókuszálás jelenségét, ami talán ennek az egész kultúrának a leglényegesebb eleme.) Ez azonban durván erodálja a pedagógusidentitást. Az értékekre fókuszáló, olvasással töltökező és a tanítványait orientáló tanári önmeghatározás nehezen egyeztethető össze az elsősorban másokra figyelő, lájkokra és kommentekre hajtó, ezek elmaradása miatt megbántódó, a kis piros értesítésektől izgalomba jövő Facebook-polgár identitásával. Ismét azt kell mondani, hogy mélyen meg lehet érteni a közösségi oldalaktól mereven elzárkózó tanárt, miközben az is nyilvánvaló, hogy ennek a közegnek az ismerete nélkül nem képzelhető el hatékony nevelés.

Szerepkonfúzió

A tanár a Facebookon is tanár. Vagy mégsem? Aki az iskolában normák és értékek képviselője, mit tegyen, ha a neten a normák folyamatos megszegését és az értékek megtagadását tapasztalja? Ha kifogásolja pl. a tanulók trágár beszédét vagy a beszélgetések során előkerülő kisebb-nagyobb stikliket, könnyen elveszítheti a hitelét, sőt előbb-utóbb letiltják, kizárják a kommunikációból. Ha viszont nem teszi szóvá a normaszegést, cinkossá válik, hallgatólagosan elfogadja mindezt. És fordítva: ha a tanulók elolvashatják a tanár nem nekik szóló bejegyzéseit, magánjellegű képeit vagy éppen mások róla szóló posztjait, ez mennyiben kezdi ki a tanári imázst? Ezeken a problémákon persze segíthetünk azzal, ha

ügyesen adagoljuk a jogosultságokat, és nem mindenkinek mutatunk meg mindent magunkból. De vajon nem azért vagyunk-e a Facebookon – egyebek mellett –, hogy megmutassuk magunkat tanítványainknak?

*

Mert mindezen dilemmák ellenére a Facebook nevelési lehetőség. Sokan megfogalmazták már különféle szavakkal, hogy a nevelés voltaképpen csak két dolgot jelent: tanítványaink őszinte és aktív elfogadását egyfelől, saját magunk megmutatását másfelől. A Facebook mással nem pótolható lehetőséget nyújt mindkettőre. Alkalmat arra, hogy legalább virtuálisan együtt legyünk diákjainkkal a tanítási időn kívül is, azaz jobban megismerjük őket, ami megalapozhat egy elfogadó attitűdöt. És alkalmat ad arra is, hogy posztjainkkal és megosztásainkkal megmutassunk valamit magunkból, ami talán mégis értékeket közvetíthet. Lehetséges ez? Azt hiszem, a hálóból csak akkor gabalyodhatunk ki, ha egyszer – a távoli jövőben – sikerül radikálisan újragondolnunk az iskolát.

(Előadás Budapesten a *Digitális pedagógus* c. konferencián 2012. május 26-án. Taní-tani Online, 2012. június 23. http://www.tani-tani.info/haloba_gabalyodva)

Mégis, kinek a szövege?

Az iskolai plágiumról és a szöveg kettős elidegenüléséről

Minden olyan gondolatmenetnek, amely a plágiumról iskolai kontextusban beszél, első dolga kell legyen, hogy megkülönbözteti a plágium két aspektusát. Mert mi is a plágium? Egyfelől olyan vétség, amelyet az eredeti szerző érdeksérelmére követünk el. Ellopjuk, ami az övé, és ezzel megsértjük a szellemi tulajdonhoz fűződő jogait. Másfelől azonban a plágium akkor is plágium marad, ha a szerzői jogok problémájától teljesen eltekintünk. A plagizátor ugyanis másnak tünteti fel magát, mint ami. Idegen tollakkal ékeskedik, ahogy mondani szoktuk, és ez akkor is csúnya dolog, ha az eredeti szerző nagyvonalúan lemond jogainak érvényesítéséről.

A plagizátor tehát félrevezeti az olvasót, és az iskolában ez a vétség kerül a fókuszba. Kétféle értelemben is. Egyrészt tisztán pedagógiai szempontból arról van szó, hogy a tanítvány felkészültségéről téves kép alakul ki a pedagógusban, és ennek következtében nem tud helyes döntést hozni

a szükséges eljárásokról, így az oktatási folyamat mintegy technológiai szempontból fog akadozni. Másrészt azonban – és valljuk be, most ez tűnik fontosabbnak – az iskola nemcsak a tanítás temploma, hanem olyan hely is, ahol a tanulók, hallgatók minősítése zajlik a házi feladatra kapott osztályzattól kezdve a doktori cím odaítéléséig bezárólag. Ebből a szempontból nézve a plágium már nemcsak önveszélyes magatartás, hanem ismét vétség, mások kárára elkövetett vétség, amelynek révén a plagizátor meg nem érdemelt versenyelőnyhöz jut társaival szemben.

Rendben. Nem szabad plagizálni. Ezt mindenki tudja, és ebben az általános formában mindenki el is fogadja. Van azonban itt két egymással szorosan összefüggő új jelenség, ami az iskolai plágium problematikáját különösen aktuálissá teszi. Az egyik, hogy az elmúlt egy-másfél évtizedben látványosan megnőtt a lopott szövegek bemásolásával kísérletezők száma a közoktatásban és a felsőoktatásban egyaránt. Nehéz lenne ezt mérésekkel bizonyítani, de annyira közismert jelenségről van szó, hogy talán bizonyítékok nélkül is elfogadhatjuk.¹¹⁰ Ez olyan körülmény, amely jellegzetesen megkülönbözteti az iskolai plágiumot a szerzői jogsértések más eseteitől, hiszen a tudományban és az irodalomban mindig is voltak ilyen esetek, mindazonáltal mára sem váltak tömegessé. Az iskolában azonban pontosan ez a helyzet. Miért? Kézenfekvőnek tűnik a válasz: míg a boldog 90-es években még kézzel kellett begépelni az idegen eredetű szöveget, ma a világhálón elképesztő mennyiségben találhatóak jól

110 Lásd pl. Hexham, 2005.

használható szövegek, amelyeket két közismert billentyű-kombináció használatával tehetünk rövid úton a sajátunkká.

Hogy talán mégsem kizárólag erről van szó, azt egy másik új jelenség teszi valószínűvé. Egyre gyakrabban tapasztaljuk ugyanis, hogy tanítványaink egyszerűen nem értik, mi a baj a jelöletlen szó szerinti idézetekkel. Persze nem arról van szó: ha elégszer sulykoljuk, megtanulják, hogy ilyet nem szabad csinálni, de az embernek az az érzése, hogy ezt az egészet valami fura hóbortnak tartják, aminek valójában elég nehéz eleget tenni. Miért kell másképp mondani azt, amit valaki már jól megfogalmazott valamikor? A szabály, az szabály, be kell tartani, de valahogy a legitimitás csúszik ki alóla: mintha nem tűnne már értelmes szabálynak.

Előadásomban éppen ezzel szeretnék foglalkozni. Azt ál-lítom, hogy az iskolai plágiumok nem érthetők meg anél-kül, hogy valamiképpen fel ne térképeznénk azt a szélesebb kulturális hátteret, amely a jelenség kontextusát alkotja. Ezt a hátteret szívesen nevezném a szöveg kettős elidegenülésé-nek, mert két – egymással ugyan összefüggő, de egymástól mégis elválasztható – jelenség együttes hatásáról van szó. Az egyik jelenség viszonylag új, de általánosabb, egész gon-dolkodásmódunkat befolyásolja. A másik jelenség régebbi, de jórészt a modern közoktatáshoz kapcsolódik, szorosan összefügg annak működésmódjával.

1.

Kezdjük az átfogóbb jelenséggel! És kezdjük azzal, hogy mire is való a hivatkozás, azaz annak nyilvánvalóvá tétele, hogy honnan is származik a saját szövegünkbe beillesztett szöveg vagy gondolat! Tévedünk ugyanis, ha azt gondoljuk, hogy a hivatkozás pusztán a tudományos beszédmód tartozéka, szakszöveg-alkotási rigolya, amellyel élni kizárólag korrektség kérdése. Azt gondolom, ennél többről van szó: mindennapi beszédünk is tele van ilyen hivatkozásokkal. Miért? Amikor azt mondom: „a nagymamám szerint egy csipetnyi fahéjat is kell tenni a húsgombócba”, akkor itt nem azért emlegetem a nagymamámat, hogy ezzel elismerjem hozzájárulását a gasztronómia egyetemes fejlődéséhez. Erre ő nem szorul rá. De még csak nem is elsősorban azért, mert nem akarok abban a hamis színben feltűnni, hogy ez a nagyszerű innováció az én fejemből pattant ki. Sokkal inkább arról van szó, hogy demonstratívén ki akarom nyilvánítani, hogy legalábbis ebben a kérdésben a nagymamám követője vagyok. Nekem fontos ez a dolog: saját magamról, a saját identitásomról mondok valamit ezzel.

Ez egy alapvető jelenség a modernitásban. Amikor megszólalok és szöveget alkotok, egyben pozicionálom is magam, közösséget vállalok egy tradícióval, amelynek követője vagyok. Vélhetően ez kevésbé volt fontos a középkorban, egy alapvetően szóbeliségen alapuló kultúrában, ahol a tradíció nagyjából egységes volt és hierarchikus, ahol tehát a hagyományhoz való kapcsolódásnak nem volt olyan értelemben megkülönböztető funkciója, mint amilyen megkü-

lönböztető és identitásteremtő szerepre a reformáció során és később egy radikálisan pluralizálódó világban szert tett. És nem is csak azáltal, hogy kimondok egy nevet. A névnek – és nem egyszer a mű címének – a kimondásával ugyanis felidézek egy diskurzust, amely értelmezi az idézett szöveget, és amelynek kitüntetett szerepet tulajdonítok azzal, hogy a saját szövegemhez kapcsolom. Az idézet önmagában sokszor nagyon kevésbé érthető, vagy legalábbis többféleképpen értelmezhető. Ami érthetővé teszi, az a névvel és a címmel felidézett kontextus, azaz a vállalt szellemi tradíció.

Az első változás, amely a kontextusnak ezt az elvét ki-kezdte, nem a szövegre, hanem a képre vonatkozott. A kép – és hamarosan a zene – technikai reprodukciójára gondolok, amelynek jelentőségét éles szemmel ismerte fel híres 1936-os esszéjében Walter Benjamin. A reprodukcióban a kép elszakad eredeti tárgyi-materiális valóságától, és kiszakad abból a helyszínből, amelynek eredetileg része volt. A katedrális – mutat rá Benjamin – fénykép formájában beköltözik a műértő dolgozószobájába, de hozzátehetjük, hogy éppígy megjelenik a színes magazinok lapjain vagy akár óriásposzterként a hálószoba falán. És nagyon hasonló módon hallgathatjuk a *Máté-passiót* a zsúfolt vonaton, miközben útitársunk párizsit eszik, hogy a mobiltelefon csengőhangjaként ismertté vált G-moll szimfóniáról ne is beszéljünk. És itt engedtessek meg egy hosszabb – mindazonáltal hivatkozott – idézet Walter Benjamin tanulmányából.

„Ami itt hiányzik, az aura fogalmában foglalható össze. Kimondhatjuk, hogy ami a műalkotás technikai reprodukálhatóságának korában szertefoszlik, az a mű aurája. A folyamat

szimptomatikus; jelentősége messze túlmutat a művészet területén. Általánosan úgy fogalmazhatunk, hogy a reprodukciós technika kivonja a reprodukáltat a hagyomány birodalmából. Amennyiben a reprodukciót sokszorosítja, egyszeri előfordulását tömegessel helyettesíti. S mivel lehetővé teszi, hogy a reprodukció a befogadó mindenkori szituációjának megfelelően jelenjék meg, a reprodukáltat aktualizálja. Ez a két folyamat a hagyományozás súlyos megrendüléséhez vezet – a tradíció megrendüléséhez, ami az emberiség jelenlegi válságának és megújulásának a fonákja.”¹¹¹

A befogadás persze mindig aktualizál. Amire itt Benjamin rámutat, az nem egyszerűen a recepciónak ez az aktualizáló ereje, hanem az az újonnan megnyíló lehetőség, hogy az eredeti hagyomány-összefüggés teljesen szertefoszlik, és a kép – vagy zene – teljesen kiszolgáltatottá válik a befogadónak.

Azt gondolom, hogy valami nagyon hasonló dolognak lehetünk a tanúi napjainkban a szövegek vonatkozásában. A Gutenberg-galaxisban a szövegek elsődleges azonosítója a szerző és a cím volt. Ezen azt értem, hogy ezek ismerete nélkül nagyon nehéz volt egy szöveget megtalálni. A digitális világban ez az adat a szöveg egyszerű attribútumává fokozódik le, amely korántsem tűnik kiemelt jelentőségűnek. Ez alapvetően megváltoztatja a szöveg szituációját. Ma az internet tele van szabadon lebegő, ezerféle úton megtalálható, ezért eredeti hagyomány-összefüggésétől megszabadított szövegekkel. Hogy a digitális technológia oka vagy következménye ennek az elidegenülésnek, ebben a kérdésben én itt nem foglalnék

111 Benjamin, 2003.

állást, az viszont tény, hogy egy ilyen folyamat végbement. Amikor a vizsgán megkérdézem a hallgatót, hogy miből készült, és ő némi szégyenkezéssel az arcán azt válaszolja, hogy az interneten talált szövegekből, akkor ez a válasz nagyon pontosan mutatja magát a jelenséget. Ugyanez a hallgató nem mondaná, hogy „a könyvtárban talált könyvekből”, még ha *horribile dictu* azokból is készült volna. Az internet azonban nem könyvtár, hiába próbáljuk elhitetni magunkkal. A könyvtárban ugyanis megmarad a könyvek identitása, míg az internet kiszakítja narratív összefüggésükből és egy adatbázis elemeivé teszi őket. Ugyanezt mutatja az a nagyon hasonló jelenség, amikor valaki dolgozatában egy nyers internetcímmel (URL-lel) hivatkozik az interneten talált gondolatra, és nem tartja szükségesnek, hogy megadja a szerzőt és a címet.

Mert a szöveg innen nézve már nem valakinek a mondanóját tartalmazza, amely mondandó, ahogy a modernitásban megszoktuk, egy diskurzus teljességében nyeri el a jelentését. Hanem önmagában álló és a mindenkori befogadó igényeihez engedelmesen alkalmazkodó modul. Közhely a szó eredeti értelmében: *locus communis*, azaz sokféle műben egyaránt megtalálható, bárki által szabadon felhasználható szöveghely, mindannyiunk közös kincse, amelynek a szerzővel való eredeti kapcsolata már mellékessé és esetlegessé vált. Érzékletesen mutatják ezt a sorsot az interneten keringő mémek. Ma teljesen természetes, hogy a Facebookon rendszeresen jelennek meg olyan idézetek, amelyek alatt nincs szerző, vagy van szerző, de teljesen ismeretlen, vagy van az idézetnek egy ismert szerzője, de teljesen bizonytalan, hogy valóban tőle származik-e a gondolat. Az emlékkönyvek

közhelygyűjteménye ez azzal a különbséggel, hogy ma már egyetemisták, sőt olykor egyetemi oktatók is örömeiket lelik az ilyen gondolatok gyűjtésében és megosztásában.

Röviden tehát az a véleményem, hogy az iskolai plágiumok mai elszaporodása egy olyan kulturális átalakulás mint háttér előtt rajzolódik ki, amelynek keretében egyre inkább megszűnik a hagyományhoz való kapcsolódás identitásalakító ereje. A tanuló persze tudja, hogy vétséget követ el, de egyre kevésbé tudja, hogy ez miért vétség, vagy legalábbis, hogy miért főbenjáró vétség. A szerző megjelölése ugyanis az ő szemében alaki követelmény, és nem a mondandó része.

2.

De mért gondoljuk, hogy a diáknak mondandója van a dolgozattal? Nem túlzás-e egy iskolai dolgotatot önkifejezésnek, valami közlendő megfogalmazásának tekinteni? A kérdés jogos, de ez már a második problémához vezet el bennünket. A modern közoktatás ugyanis már jóval a Google megjelenése előtt létrehozta azt a jelenséget, amit az olvasott szöveg elidegenülésének nevezhetünk.

Másképp olvasunk az iskolában, mint az iskolán kívül. Az olvasás a maga megszokott formájában azt jelenti, hogy a szerző kézen fog bennünket, és megmutat valamit a valóságból. Mi pedig a szerző szemével nézzük a világot. Megpróbáljuk legalább. Keressük mondandójának értelmét és célját. A „belső szót” – Szent Ágostonnal szólva¹¹² –, amit

112 Grondin, 2002, 13-14. o.

nem mondott ki. Hagyjuk, hogy vezessen bennünket, és figyelmünket arra irányítsa, amit ő is figyel. Nem a valódi, empirikus szerzőről van persze szó, akinek a személyéről esetleg nem is tudunk semmit, ezért a lelki élete igen mérsékelten érdekel bennünket. De a szöveg – legyen az vers, plakát, használati utasítás vagy jogszabály – közlés, amelyhez kénytelenek vagyunk egy közlőt konstruálni, akinek szándékokat tulajdoníthatunk. Enélkül ugyanis aligha jöhet létre a megértés, azaz nem látjuk meg azt, amire a figyelmünket a szöveg irányítja.

Az iskolai olvasás mintha más lenne. Az ifjúság tényleges olvasási gyakorlatának igen jelentős része az iskolához kötődik. A cél nagyon gyakran a szövegeknek, pontosabban a szövegek kivonatának a memorizálása. Ebből kell felelni, dolgozatot írni, jelentős részben ezen alapulnak – még mindig és már megint – a vizsgák, egyszóval a szövegek tartalmi memorizálása az iskolai szelekció legfontosabb médiuma. Ha a szöveg célja maga a szöveg, az más szavakkal azt jelenti, hogy nem keressük a szerzői szándékot, így azt sem, hogy mit akar megmutatni. A szöveg csak szöveg, értsük akár a pesti szleng szellemében, nem tár föl semmit a valóságból.¹¹³ „Nézze csak, milyen furcsa! furcsa, hogy ez igaz!...” – próbált érvelni Nyilas Misi mint házitanító. Csakhogy – mint az a regényből világosan kiderül – éppen a tananyag igazságtartalma iránt teljesen közömbös nemcsak a buta Sanyika, hanem a családja is, hiszen számukra az iskola,

113 Önplágium: itt néhány mondatot átvettem egy 2007-es előadásomból (Knausz, 2017).

a tanulás nem az igazság megismerésének, hanem a biztos egzisztencia megteremtésének eszköze.

Márpedig aki úgy olvas, hogy az olvasott szöveg igazsága nem érinti meg – azaz nem figyel a szerző közlési szándékára –, az értelemszerűen így is fog írni. Nem úgy tekint a dolgozatára, mint gondolatainak foglalatára, hanem mint szavakból álló csinos, de üres építményre. Már csak azért is, mert a tanár sem közlést vár el tőle, hanem formailag rendben lévő konstrukciót, amelyben a szöveg eredetisége épp oly közömbös, mint igazságtartalma. A diák nem mond semmit a dolgozattal, mert megszokta, hogy az iskolában a szövegek nem erre valók, a tanár pedig nem vár el közlést, mert tudja, hogy a diákok úgysem képesek vagy hajlandók erre.

Magam nagy híve vagyok az iskolai plágiummal kapcsolatos zéró toleranciának és általában az iskolai plágium elleni harcnak. Látni kell azonban, hogy itt sokkal több forog kockán. A plágium szimptóma: a közoktatás radikális elszemélytelenedésének és a hagyomány ezzel karöltve végbememő rohamos pusztulásának felületi tünete csupán.

(Előadás Miskolcon a *Kis magyar plágiumtörténet* című konferencián 2012. szeptember 26-án. Taní-tani Online, 2012. szeptember 27. http://www.tani-tani.info/megis_kinek)

Iskolai demotiváció – amnéziás demokrácia

*Loránd Ferencnek ajánlottam.
Ma már csak az emlékének ajánlhatom.*

Ez az előadás a magyar demokrácia válságáról szól. Persze csak egyetlen vonatkozásban, és ezért lehet pedagógiai előadás. „Pedagógiai-politikai értekezés” – mondanám, ha nem hangoznék mérhetetlenül nagyképpűen. Ezért csak azt mondom a valóságnak megfelelően: pedagógiai előadás politikai implikációkkal.

Sokan talán úgy gondolják, hogy a demokrácia az intézményekről szól. És persze bizonyos nézőpontból ez így is van. Csakhogy egy demokráciában az intézmények olyanok, amilyen a társadalom, tudniillik amilyenek a polgárok. A választópolgárok. Hogy mit igényel egy működő demokrácia a polgároktól, arról sokan sok okosat mondtak már. Politikai kultúrát mindenekelőtt és patrióta elkötelezettséget. Amit én ehhez hozzátennék, az egy általánosabb, és ezért talán kevésbé magától értetődő dolog: az előző generációk által felhalmozott tudás elsajátítását és hasznosítását. Műveltsé-

get, hogy egyszerűbben fejezzük ki magunkat. Mivel erről a kérdésről már sokszor írtam és szóltam – és különben is pedagógiáról szeretnék ma beszélni önöknek –, engedjék meg, hogy az érvelést röviden intézzem el.

Műveltnek lenni mindenekelőtt azt jelenti, hogy tudunk valamit azon túl is, ami az interneten és a sajtóban közvetlenül hozzáférhető. Rendelkezünk valami általánosabb, az elődeinktől örökölt tudással, amelynek segítségével az adott információt értelmezni tudjuk. Aki nem tudja, mi a különbség a vírus és a baktérium között, az aligha tud felelős döntést hozni egy védőoltás beadatásáról, és aki nem érti, mi az a GDP, az nem tudja értelmezni a várható növekedéséről zajló politikai diskurzust. Más szavakkal: az ilyen tudás nélkül túl könnyen befolyásolhatók vagyunk. Ugyancsak a manipulációval kapcsolatos az a körülmény, hogy mind a privát életünknek, mind a közéletnek tanult történetek segítségével adunk formát. A műveltség ebben a vonatkozásban azt jelenti, hogy olyan értelmező történetekkel is rendelkezünk, a történelem és az irodalom narratíváival, amelyek nem a jelen foglyai, hanem – Assmann plasztikus kifejezésével – „kontrasztot vetnek” a jelennek, azaz „kontraprezentikusak”.¹¹⁴ E történetek nélkül olyan irányítható zombikká válnánk, mint amilyenek Bradbury rémálmában, a *451 Fahrenheit*ben szerepelnek.¹¹⁵ És végül a műveltség azt is jelenti, hogy nemcsak a munkatársainkkal, barátainkkal, családtagjainkkal és facebookos „gyenge kapcsolatainkkal” értjük meg egymást,

114 Assmann, 1999, 86. o.

115 Ray Bradbury: *Fahrenheit 451*. Fordította: Loránd Imre. Budapest, 2003, Göncöl.

hanem nemzeti szinten is rendelkezünk az utalásoknak, metaforáknak és asszociációknak olyan közös rendszerével, amely lehetővé teszi, hogy szegény és gazdag, munkáltató és munkavállaló, cigány és nem cigány, konzervatív és liberális ugyanannak a diskurzusnak a részesei legyenek. A demokrácia ugyanis erről szól, ellenkező esetben a társadalom egymást megérteni képtelen darabokra hullik szét, és – elnézést a kissé elcsépelet fordulatért – a párbeszédet a perbeszédnek – ha nem éppen a pillangókések és gumilövedékek – fogják kiszorítani. A múltfelejtés, a társadalmi szintű amnézia biztosabban számolja föl a demokráciát, mint bármilyen politikusi ármány. Pontosabban éppen ez utóbbival szemben teszi kiszolgáltatottá a társadalmat. És mintha ma éppen ez volna a helyzet.

Ennek az amnéziának – ha elfogadjuk, hogy létezik, és korunkra jellemző jelenség – persze nagyon sokféle oka lehet. Nyilván nem hárítható a felelősség kizárólag a közoktatásra. De azért az nem hagyható figyelmen kívül, hogy az iskolák egyik alapfeladata, hogy a hagyomány mindenkori konstrukcióját nemzedékről nemzedékre továbbörökítsék, és ebben a vonatkozásban figyelemreméltó kontinuitás mutatkozik a 16. század óta. Ha ez ma nem működik, akkor baj van a közoktatással is, és ez a baj – most ezt szeretném hangsúlyozni – a demokráciát fenyegeti.

És hol van a probléma közelebbről? A 90-es években mindenki a tantervről beszélt, vagyis a „mit tanítsunk?” kérdése állt a középpontban. A 2000-es évek már inkább a módszerekről szóltak, arról, hogy hogyan tanítsunk. Látható azonban, hogy a technológiai megközelítés, bár hozott fontos

részeredményeket, a probléma lényegét nem érintette, az ugyanis nem technológiai jellegű. Arról van szó, hogy az iskola jelentős mértékben elvesztette a hitelét a társadalom szemében, és ez a társadalmi méretű hitelvesztés az osztályteremben mint motivációs deficit jelenik meg.

Először is szembe kell nézni a növekvő szegénység problémájával. Némileg talán leegyszerűsítve, de a lényegét mégis megragadva azt mondhatjuk, hogy a gyerekek egyre nagyobb része egyszerűen túl éhes ahhoz, hogy a módhatározó és az állapothatározó közötti különbség kérdése felkeltse az érdeklődését. A munkanélküli szülő maga is motivációját vesztett ember, akinek már nem annyira fontos, hogy a gyerekek jól tanuljon, vagy akár hogy rendszeresen megjelenjen az iskolában. Másodszor megsínyli a motiváció azt is, hogy a korai szelekció következtében viszonylag hosszú ideig kell iskolába járniuk olyan fiataloknak, akiknek a perspektíváit nem módosítja érdemben a tanulmányi eredmény. Magyarul nem érdekeltek érezhetően a magas iskolai teljesítményben. Szélsőségesen érezhető ez a szakiskolákban, de hasonló a helyzet a legtöbb szakközépiskolában és gyenge gimnáziumban is, ahol az érettségiért nem kell megfeszülni, az elit felsőoktatásba való bejutást garantáló kiemelkedő érettségi eredmény azonban nem tartozik a realitások birodalmába. Végül nagyon kevésbé motiváló az is, hogy az iskolai tananyag egyre kevésbé látszik magyarázatot adni az élet dolgaira: mintha a gyerekek élete és a hagyományos műveltség párhuzamos világok lennének nagyon kevés és rejtett átjáróval.

Ilyen körülmények között a motivációt nem lehet módszertani kérdéssé egyszerűsíteni és mintegy ráterhelni a tanárra,

hogy ügyes technikákkal keltse fel a gyerekek érdeklődését, varázsolja el őket, és vegye rá őket az együttműködésre. Ami nem azt jelenti, hogy a módszertannak nincs szerepe. Egyszerűen arról van szó, hogy a motivációnak több szintje van, és ezekről a szintekről egyszerre kell gondolkodni. Kétségkívül van egy osztálytermi szint. Öveges professzor jobban tudott motiválni, mint az én egykori fizikatanárom. Sajnos nagyon kevés az Öveges professzor – legalábbis az iskolák számához képest. Másodszor van egy intézményi szint, azaz az iskola vezetésének és tantestületének intézményi szintű döntései a motiváció érdekében. A harmadik szint pedig oktatáspolitikai, azaz a mindenkori kormányzat lehetőségei az iskola hitelvesztésének enyhítésére. Ha a második és harmadik szint nem támogató, akkor az egyes pedagógus mozgástere igen szűkös, és nagyon igazságtalan az eredményességet rajta számon kérni.

A továbbiakban az intézményi szintről szeretnék beszélni elsősorban jó gyakorlatok alapján, azaz arról, milyen kapcsolat lehet a tantestületi kultúra és a tanulók motivációja között. Eközben nem kerülhetem el, hogy helyenként a harmadik szintre is kitérjek: milyen oktatáspolitikai képes támogatni a motiváló iskolát?

1. Szeretetteljes légkör

A legócskább pedagógiai közhelyek egyike, hogy a jó pedagógus szereti a gyereket. Ideje, hogy megtisztítsuk ezt a közhelyet a ráakódott érzelgősségtől, és megnézzük, mit is je-

lent valójában. A tanár és tanuló közötti kölcsönös bizalmon alapuló és szeretetteli viszony ugyanis nem merő egyéni érzelem, vagyis olyasmi, ami tudatosan alig befolyásolható, hanem inkább eredmény, amelynek jól körülhatárolható feltételei vannak. Persze nem elégséges, de alighanem szükséges feltételei. Ilyen feltétel, hogy tanár és tanuló egyáltalán szóba álljanak egymással a tanóra egydimenziós szituációján kívül is. Vagy hogy a tanóra se legyen egydimenziós. Hogy ne róják meg a matektanárt, ha az órán a gyerekek lelkét ápolja, és mesét olvas nekik, ha éppen erre van szükség. De legyenek alkalmak, amikor tanár és tanuló a tanórán kívül is találkozik. Ettől nem biztos, hogy meg fogják szeretni egymást, de enélkül biztosan nem fogják. Kölcsönös szeretetteli viszonyról beszélek, és akit szeretünk, annak a kedvéért sok mindent megteszünk, akár tanulunk is. Mert hitelesnek tartjuk. De csak az egész embert tarthatjuk hitelesnek, nem azt, aki alig látszik ki egy szűken értelmezett oktatói szerepből.

Oktatás és nevelés viszonya vetődik itt fel. A kettő szembeállítására több nagy tekintélyű kollégámat is idegesíti, azzal érvelnek, hogy az oktatás a nevelés része, így a kettő között nem is lehet ellentét. Úgy gondolom, hogy ettől a fogalmi mitológiától is meg kéne szabadulnunk már. Nevelés nélküli oktatás éppúgy lehetséges – mi több létezik, sőt gyakori –, mint oktatás nélküli nevelés. És egy tantestület életében nagyon is eleven kérdés, hogy melyik kap prioritást. Hogy a tanórán kívüli tanári tevékenység elismerést kap-e, hogy a tanártól a kapcsolatépítést, a közösségfejlesztést várják-e el inkább, vagy a tanulmányi versenyeken való jó szereplést, hogy kaphat-e elismerést az a tanuló, akinek tanulmá-

nyi eredménye ugyan nem tökéletes, de jó a sportban vagy éppen az önkéntes munkában, vagy sokat tesz a közösségért – ezek a kérdések pontosan oktatás és nevelés viszonyáról szólnak. És amellet érvelek, hogy egy nevelésközpontú iskola sokat tehet a tanulók motivációjáért. Amikor az abaújkéri iskola igazgatója azt mondja, hogy neki pedagógusokra és nem tanárookra van szüksége, mert a kettő nem ugyanaz¹¹⁶, akkor azt hiszem, ebben a kérdésben foglal állást.

A nevelés középpontba állításának persze oktatáspolitikai feltételei is vannak. Nevezetesen az, hogy az iskola valóban maga alakíthassa ki pedagógiai programját, és tevékenységének ellenőrzése ne a központi tanterv pontos végrehajtására koncentráljon. Utóbbi esetben ugyanis szélsőségesen oktatáscentrikus közoktatás-politikáról beszélhetünk akkor is, ha amúgy az oktatás szó minden előfordulását a nevelés szóval helyettesítik a retorikában.

2. Együttműködés a helyi közösséggel

Nagyon sokszor, elsősorban a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve cigány gyerekek oktatása során éles különbség mutatkozik a család és az iskola kultúrája között. Ez szükségzerű. Az iskola valószínűleg akkor szolgálja a hátrányos helyzetű gyerekek érdekét, ha bevezeti őket egy olyan kultúrába, amely a felemelkedés esélyét kínálja. A különbség mégis riasztó mind a gyerek és a szülő, mind – a másik oldalról

116 Knausz, 2012b.

nézve – a pedagógus számára. Itt is azok az iskolák sikeresek, amelyek tudatosan próbálják kezelni a helyzetet, azaz magukat szolgáltató intézménynek tekintik, és meg akarják ismerni a helyi közösség igényeit, azt, hogy mit várnak el a szülők az iskolától. Ebben a kérdésben az egyik legfigyelemreméltóbb megnyilvánulás a néhány éve Magyarországra is ellátogató afrikai-amerikai pedagógusé, Lisa Delpité. Delpit például a nyelvhasználat kapcsán fejti ki, hogy az iskolának egyszerre kell elismernie a gyerekek anyanyelvét, azaz azt a rétegnyelvet, amelyet otthon használnak, ugyanakkor megtanítani őket a művelt köznyelvre, mert ez az egyetlen út a felemelkedésre. Igazi mondanivalója azonban az, hogy nem lehet sikeres az iskola a helyi közösség szempontjainak érzékeny figyelembe vétele nélkül.¹¹⁷

Ha tetszik, itt a szülők motivációjáról van szó. De a gyerekek motivációjához az egyik út bizonyosan a szülőkhöz vezet. És Borsod számos – ugyanakkor nem elég számos – jó példával szolgál ezen a téren. A Generációk közötti párbeszéd program Hejőkeresztúrból példa lehet a rendszerszerű átgondoltságra.¹¹⁸ De másik oldalról izgalmas jó gyakorlat a családlátogatások átgondolt rendszere Abaújkérben vagy ugyanott az iskolába látogató szülőkkel való udvarias és tiszteletteljes bánásmód protokollja.¹¹⁹ A helyi társadalommal való összefonódás és ugyanakkor a radikális felemelkedésen való munkálkodás legjellegzetesebb példája azonban alig-

117 Delpit, 2007.

118 Lásd a programot bemutató videót: https://www.youtube.com/watch?v=Q_-SPeHOjtY

119 Knausz, 2012b.

hanem Sajókaza, ahol az iskola egyben a felnőttek életének szervezője és a felnőttek oktatója is.¹²⁰ (Az ezen a téren különösen sikeres általános művelődési központok sírja fölötti gyászbeszédét Trencsényi László írta meg.¹²¹)

Nem kell nagyon magyarázni, hogy egy ilyen pedagógia politikai-jogi háttérét ismét csak az biztosíthatja, ha az iskola szabadon alakíthatja pedagógiai programját és helyi tantervét rugalmasan alkalmazkodva ahhoz a konkrét közeghez, amelyben helyét keresi.

Korábban utaltam rá, hogy a szegénység súlyosan demotiváló tényező. Ha ez igaz – márpedig nehéz lenne kétségbe vonni –, akkor a szegények oktatása aligha képzelhető el szociális tevékenység nélkül. A józan ész és Maslow szükségleti piramisa legalábbis azt diktálja, hogy aki éhes, annak előbb ennie kell, és csak utána jöhetnek a törtek. Ezen a téren talán a legmesszebbre az Igazgyöngy Művészetoktatási Intézmény ment, amely Berettyóújfalu, illetve Told központtal kidolgozta a szociális iskola modelljét. Ebben a modellben a szociális tevékenység messze túlmutat az ebédeltetésen, család gondozást is jelent, tehát kiterjed a szülőkre és általában a felnőttekre is, miközben szoros egységet alkot az oktatással.¹²²

Egy ilyen modell elterjedéséhez persze megfelelő szabályozókra van szükség. Olyanokra, amelyek lehetővé teszik pl. az ágazatok közötti együttműködést, azt, hogy az iskola szociális központ legyen, és amelyek a civil szférát is helyzetbe hozzák, mert civil segítők nélkül ez aligha működtethető.

120 Knausz, 2012a.

121 Trencsényi, 2012. V. ö.: Mihály, 1999a.

122 L. Ritók, 2009.

3. Perspektívák

Az egyik legnagyobb demotiváló tényező kétségkívül a perspektívák hiánya. (Csak röviden utalok rá, hogy ezzel kapcsolatban érdemes lenne újraolvasni Makarenskót, aki általában is egy motivációs katasztrófából mutatott kiutat, de külön foglalkozott a távlatoknak, azaz a gyerekek jövőképének a kérdéseivel.¹²³) Ennek a pontnak a kapcsán kifejezetten a szakképzésről szeretnék néhány óhatatlanul felületes gondolatot megfogalmazni. Ez az előadás alapvetően a műveltség és a társadalmi emlékezet hiányáról és a közoktatás ebben játszott szerepéről szól, és elég nyilvánvaló sajnos, hogy ezen a téren a szakiskolák messze a leggyengébben teljesítenek. A közismereti tárgyak radikális visszafejlesztése természetesen nem segít ezen a problémán, ez azonban nem változtat azon, hogy amikor volt közismereti oktatás a szakiskolákban, annak eredménye akkor sem nagyon volt. Sajnos ezzel kapcsolatban a bölcsek köve egyik kormányzatnak sem volt a birtokában. A háttérben alapvetően a perspektívák hiánya áll, vagyis az, hogy a szakmunkás-bizonyítvány megszerzése sem a munkanélküliség kockázatát nem csökkenti, sem a várható keresetet nem növeli számottevő mértékben, miközben ettől nyilván nem függetlenül az adott generáció legkevésbé motivált 20%-a jár ebbe az iskolatípusba.

Meglehet, eljött az ideje, hogy újra elővegyük és egyben újragondoljuk a komprehenzív iskola koncepcióját. A 90-es években Loránd Ferenc vezetésével a KOMP-csoport sok

123 Lásd pl. Pataki, 2010.

mindent végiggondolt¹²⁴, és számos kísérletet is tett a gyakorlati megvalósításra, valódi modelliskolát azonban végül nem tudtunk működtetni. A dolog azonban sürgető. De mi is a komprehenzivitás? A lényeg alighanem az, hogy a középiskolában együtt kell tartani azokat, akik érettségizni fognak, azokkal, akik szakmát fognak szerezni, és persze azokkal, akik a kettő valamilyen kombinációjával fogják zárni a tanulmányaikat. Éspedig úgy, hogy az utolsó pillanatig legyen esély a pályamódosításra. Ezt szolgálhatná például egy az egyetemi kreditrendszerhez hasonló szisztéma, amelyben nem teljes képzéseket, hanem tanegységeket kell választani, és így a tanulónak nem kell előre eldöntenie, hogy az érettségi vagy a szakma felé halad. Aki végül csak szakmát szerez, az is elvégezhet így menet közben közismereti tanegységeket, méghozzá úgy, hogy együtt tanul azokkal, akik végül le fognak érettségizni.

Perspektívát azonban nemcsak a szűken értelmezett végzettség megszerzése adhat. Nagyon fontos kérdés, hogy tud-e az iskola célokat és eszményeket felmutatni, azaz arrá rávilágítani, hogy az iskolai tudás megszerzése valóban vezet valahová. Nagyon tudatosan kezeli ezt a kérdést a sajkó-kazai Dr. Ámbédkar Gimnázium egyrészt a buddhista közösség szervezésével, másrészt éppen Ámbédkar példájának felmutatása révén egy emberi jogi mozgalom szervezésével, harmadrészt azért, hogy ablakot nyit a falun túli világra, öntudatot próbál adni szülőknek és gyerekeknek olyan körülmények között, amikor a társadalmi környezet nagyon is

124 Nahalka, 2004.

hatékonyan rombolja le ezt az öntudatot.¹²⁵ Az öntudat maga is távlat abban az értelemben, hogy értelmet ad a tanulásnak. Így alapvető motivációs eszköz.

4. Sikerélmény

Nem túl újszerű gondolat azt állítani, hogy amiben sikerélményünk van, azt valószínűleg szeretni fogjuk csinálni. Amiben viszont kudarcosak vagyunk – tegyük hozzá ezt is –, azt utálni fogjuk. Lehet-e módszeresen sikerélményhez juttatni a tanulókat? Számomra Hejőkeresztúr példája mutatja a legmeggyőzőbben, hogy igen. Egyfelől a komplex instrukciós program egyik alapgondolata, hogy olyan feladatokat kapnak a tanulók, amelyek megoldása révén az alacsonyabb társas státuszú gyerekek sikerekhez jutnak, és elismerést szerezhetnek. Másfelől és talán még inkább: a táblajátékok különböző típusai épültek be egyfelől az oktatásba, másfelől az iskola életébe, és ez igen alkalmas eszköznek látszik egyebek mellett arra is, hogy sikerélményt szerezzenek a tanulók.¹²⁶ A siker mindenekelőtt az iskolához való viszonyt változtatja meg, és az iskola elfogadása, az, hogy a fiatal magáénak vallja azt, és jól érzi magát benne, nagyon erős általános motivációs tényező lehet.

Ugyanakkor ha valóban a sikerre és a kompetenciamotivációra akarjuk alapozni az oktatást, ennek tantervi feltételei is

125 Knausz, 2012a.

126 Lásd pl. Knausz, 2011b.

vannak. Igazán sikeresnek akkor fogja érezni magát a tanuló, ha olyasmit csinálhat, amiben valóban jó. Amiben éppen ő jó. Könnyen belátható, hogy a mindenkire egyformán érvényes központi tanterv nem kifejezetten kedvez egy ilyen oktatásszervezésnek. A jövő egyik fontos és nyitott kérdése, hogy hogyan lehet a tanulók érdeklődését és adottságait összeegyeztetni nemhogy egy központi, de akár egy helyi tantervvel is.

5. Önkifejezés

Valljuk be, az iskola tipikusan olyan hely, ahol mások elvárásainak kell megfelelnünk, és ezeknek az elvárásoknak megfelelő szerepeket kell játszunk. Ahol tehát nem lehetünk önmagunk. Pontosan erre utaltam korábban, amikor a tanórai szituáció egydimenziós jellegéről beszéltem. A tanuló is egy szűk, és nem is biztos, hogy igaz szeletet mutat magából, és a tanár is ugyanígy van ezzel. Ez az egydimenziós lét egészen biztosan durván demotiváló. Különösen fontos szerepük lehet viszont ennek a tendenciának az ellensúlyozásában azoknak a tevékenységeknek, amelyek lehetőséget adnak a tanulóknak, hogy megmutassák magukat. Amelyekben önmaguk lehetnek. Ilyesmire valamilyen mértékben szinte minden tantárgy ad lehetőséget, de egészen biztosan különleges szerepet játszhatnak ezen a téren a művészeti tárgyak. Egyebek mellett ezzel a lehetőséggel él L. Ritók Nóra az Igazgyöngy iskolában, ahol halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek képzőművészeti nevelésével foglalkozik, és

ezzel egyben felnyitja a szemüket a világra. És a gyerekek szívesen járnak Nóri nénihez, és szívesen vesznek részt ebben az alkotótevékenységben.¹²⁷

Jelenleg a tantárgyaknak van egy – alapvetően a szelekciós rendszer által meghatározott – rangsora. Vannak fontosabb és kevésbé fontos tárgyak. Maga a készségtárgy kifejezés bizonyosan nem azért veszi egy kalap alá a rajzot, a zenét és a testnevelést, mert ezekhez speciális készségek kellenek, vagy mert készségfejlesztők, hiszen ez ugyanígy elmondható lenne a matematikára vagy az angolra is (és melyikre nem?). Sokkal inkább arról van szó, hogy ezek a kevésbé fontos tárgyak, amelyek nem játszanak szerepet a szelekcióban, kis óraszámúak is, ezért eleve másodlagosak. Amíg a művészeti tárgyaknak ez az alárendelt szerepe megmarad, addig az önkifejezés és a vele elérhető motiváció sem lesz meghatározó a közoktatásban.

6. Szembesülés a valósággal

Eddig ha nem is kizárólag, de elsősorban a hátrányos helyzetű tanulók motiválásának kérdéseiről szoltam. A motivációs deficit azonban ennél sokkal általánosabb probléma, lényegében az egész közoktatást átfogja. Alapvetően azért, mert az iskola által közvetített műveltség köszönő viszonyban sincs a fiatalok életvilágával. Ez részben persze a tananyag problémája, nagyobb részt azonban az életé. Ezen azt értem, hogy a fiatalok, ahogy az idősebbek is – és most éppen nem

127 Lásd pl. L. Ritók (2013)

a szegényekről beszélek – egy sajátosan zárt virtuális világban élnek, amely sokszor igen kevés ponton érintkezik az élet valóban komoly problémáival: a szegénységgel, a betegséggel, a halállal, a környezeti katasztrófákkal, az erőszakkal. Márpedig a műveltség csak ezeknek a problémáknak a kontextusában értelmezhető, a fogyasztás és a populáris kultúra keretei között nem. Az iskola műveltségközvetítő küldetését csak akkor tudja megvalósítani, ha megtalálja a módját annak, hogy szembesítse a fiatalokat a valósággal, a társadalmi gondok világával. Ez a szembesítés azonban csak akkor töltheti be a szerepét, ha aktív, azaz lehetőséget ad a cselekvésre, felhívja a figyelmet a személyes felelősségre, és arra, hogy a világ megváltoztatható. Ezen a ponton lenne, lehetne óriási oktatási szerepe az önkéntes közösségi szolgálatnak. Csak-hogy egyáltalán nem magától értetődő, hogy a kellemesség birodalmát miért cserélné föl bárki is önként a nehézségek birodalmára. Ehhez nagyon szívós és a civil szervezetekre erősen támaszkodó munkára van szükség, és eléggé biztosnak látszik, hogy a kötelező közösségi szolgálat sok tekintetben előkészítetlen és hirtelen bevezetése nem tudja betölteni azt a szerepet, amit az önkéntesség játszhat. Nem tudja, mert óhatatlanul elbürokratizálódik, és maga is a virtuális világ részévé válik, ha egyáltalán megvalósítható. És féltő, hogy egy hamisan megvalósult rendszer hosszú időre hiteltelenít valamit, amire pedig nagyon nagy szükség lenne.

Ha sikerült a mondanivalómat értelmesen megfogalmaznom, akkor előadásomon vörös fonalként húzódott végig az a gondolat, hogy csak autonóm iskola lehet képes haté-

konyan motiválni. Hatékony motiváció nélkül pedig hiába a legjobb tankönyv, hiába a módszertani továbbképzés, hiábavaló még az általam is sokat dicsért oktatási programcsomag is: az iskola nem lesz képes műveltséget közvetíteni. Közös nemzeti műveltség nélkül pedig kártyavárként omlik össze a mi nagyon fiatal democráciánk.

(Előadás a VI. Miskolci Taní-tani Konferencián 2013. február 1-jén. Taní-tani Online, 2013. február 3., http://www.tani-tani.info/iskolai_demotivacio)

Mi a nevelés?

*Bächer Ivánnak ajánlottam.
Ma már csak az emlékének ajánlhatom.*

Ez az előadás a nevelésselmélet – vagy ahogy én szívesebben nevezem a saját érdeklődési területemet: a pedagógiai elmélet – egyik legelvontabb és legunalmasabb kérdését próbálja leporolni és újra felvetni. Megválaszolni? Ebben a vonatkozásban óvatosságra int Mihály Ottó, aki nevelésfilozófiai jegyzetének már az előszavában leszögezi, hogy nem tudjuk, mi a nevelés, de azt tudjuk, hogy a kérdésre „sokféle érvényes és jogosult válasz létezik”. Az a fogalmi modell, amit én itt megpróbálok felvázolni, mindössze arra tart tehát igényt, hogy egyike legyen e sok „érvényes és jogosult” válasznak.¹²⁸

Ezen a ponton nem tudom megállni, hogy ne idézzem föl boldogult pedagógia szakos egyetemi éveimet, amikor nagy elméleti és gyakorlati felhorgadásunkban néhányan (na jó, pontosítok: ketten) elhatároztuk, hogy megírjuk a nevelésselmélet bírálatát, és ebből az opusból jó néhány bekezdés a definíciók körül forgott. És nemcsak azért, mert bajunk volt

128 Mihály, 1998, 15. o.

a definíciók tartalmával, hanem még inkább azért, mert magával a definiálási szenvedéllyel volt bajunk, azzal – ahogy akkor fogalmaztunk –, hogy a pedagógia túl sokat foglalkozik önmagával. Nem hittem volna akkor, hogy egyszer magam is kedvem lelem majd a nevelés fogalmára vonatkozó ősi kérdés boncolgatásában.

A nevelést a hazai szakirodalom minden sokfélesége ellenére általában (a) tevékenységnek, (b) teleologikusnak, (c) fejlesztő jellegűnek, és (d) az oktatásnál általánosabb, azt magába foglaló kategóriának tekinti. Az az állításom, hogy a nevelésnek ez a felfogása a modernitás terméke, és szorosan kapcsolódik ahhoz a gyermekképhez, amely a gyermekkel kapcsolatos legfontosabb teendőnek a jellem megszilárdítását, a szilárd és következetes értékrend kialakítását tekintette. A nevelés tehát ebben a koncepcióban az akarati-motivációs szférát célozza meg, így óhatatlanul erkölcsi tartalmat kap. A 16. századtól rendszerszerűvé és egyre tömegesebbé váló iskolai oktatás célja is alapvetően ez. Az írás-olvasás-számolás elemi készségein túl a kurrikulum mindenekelőtt egy hagyomány átörökítését célozza, és bár az iskolai műveltség tartalma számos ponton változott és bővült az évszázadok során, magának a hagyománynak a pozíciója az iskolai tantervekben feltűnően szilárd. Ez aligha magyarázható e tradíció praktikus hasznával, sokkal fontosabb az a szerep, amelyet – mintegy rejtett módon – a jellem formálásában betöltött. Még a látszólag gyakorlati igények által a 19-20. században életre hívott természettudományos-technikai tárgyak is inkább szolgálták a polgári öntudat ápolását – annak az eszmének a közvetítésével, hogy a világ megismerhető,

megváltoztatható és az ember által uralható –, mintsem hogy praktikus készségeket nyújtottak volna a világban való közvetlen eligazodáshoz. Az oktatás ilyen küldetése érthetővé teszi, hogy az újkor pedagógiai gondolkodói a nevelést az oktatás fölé rendelték, és az utóbbit magától értetődően az előbbi eszközének tekintették.

Magától értetődő volt továbbá az is, hogy a nevelés irányát előre tudni lehet. Bármit is jelentsen a fejlődés az egyén életében, azt hagyományosan senki nem vonta kétségbe, hogy a növendék alacsonyabb erkölcsi-társadalmi állapota és a nevelés céljaként tételezett eszményi állapot közötti feszültség adja a nevelés lényegét. Ami ennél fogva tevékenység, azaz olyasvalami, amit a nevelő csinál. Módszerei vannak, sőt helyes, a nevelők számára normaként előírható módszerei éppúgy, mint helytelen, kerülendő módszerei.

A 20. század aztán felborította ezt az egész konstrukciót. Mint ismeretes, először a reformpedagógia ingatta meg a kívülről adott pedagógiai célok iránti bizalmat – pontosabban vonta le a bizalom társadalmi megrendüléséből adódó konzekvenciákat – azáltal, hogy az állatidomár-nevelő helyébe – aki a vad, természeti lényből normákat betartó erkölcsi-társadalmi lényt farag – a kertész-nevelő metaforáját állította, aki a gyerekekben eleve benne lévő lehetőségek kibontakoztatását tekinti küldetésének. Ennél is érdekesebb azonban, hogy a 20. század második felétől az elméletben és a fejlesztési gyakorlatban is felbomlik oktatás és nevelés korábbi szerves és hierarchikus egysége. Bloom taxonómiája jól jelzi ezt a folyamatot. A pedagógiai célok három tartománya már minden hierarchia nélkül állítja egymás mellé

a kognitív, a pszichomotoros és az affektív célkitűzéseket, és pedig úgy, hogy ezeket nem vonatkoztatja egymásra.¹²⁹ Az oktatási célok képességorientált taglalásában azok közvetlen hasznossága fejeződik ki. Az iskolában eszerint olyan tudás birtokába kerül a tanuló, amely eszköz lehet a kezében ahhoz, hogy az életben felmerülő helyzeteket kezelni tudja, és amely közömbös a morális-akarati szférával szemben, azaz ilyen értelemben különböző célokra használható fel.

Ezzel együtt egy kellőképpen nem reflektált belső hasadás következik be a nevelés szó gyakorlati célú használatában. Egyfelől kifejezetten az oktatással szembeállítva használjuk, lényegében a bloomi – pontosabban: általános pszichológiai – kognitív-affektív ellentétpárnak megfelelően. Másfelől viszont a modernitás immár kiüresedett hagyományát folytatva olyan gyűjtőfogalomként fordulunk hozzá, amely minden a személyiségre irányuló tudatos fejlesztő hatást magába söpör a szoktatástól az oktatáson át a közösségfejlesztésig vagy a rendfenntartásig.

A szűkebb értelemben vett neveléssel kapcsolatban viszont szembe kell néznünk azzal a posztmodern problémával, hogy annak céljai már egyre kevésbé adottak, egyre kevésbé világosak, és ennél fogva különösen kevésbé mutathatnak irányt a nemzeti közoktatási rendszerek számára.¹³⁰ Értékeket vagy erényeket természetesen a mai világban is fel tudunk sorolni, köztük olyanokat is, amelyek fontosságáról könnyen alakítható ki társadalmi konszenzus. A probléma azonban éppen

129 Bloom, 1956, 7-8. o.

130 Ezt a problémát máig érvényesen elemzi Mihály Ottó (1999).

az, hogy az erénylisták végteleníthetők, és a kérdés mindig az, hogy amikor konfliktus alakul ki az értékek között, akkor az adott konkrét helyzetben melyik kerül ki győztesen. És ebben a vonatkozásban éppenséggel a radikális pluralizmus kihívásával kell a pedagógiának szembenézni.

Ebből azonban nem kevesebb következik, mint hogy a nevelés hagyományos céljai vonatkozásában nagyon nehéz, ha éppen nem lehetetlen megmondani, hogy mi számít fejlettebb, és mi kevésbé fejlett állapotnak. (Gondoljunk csak a Kohlberg körüli vitákra.¹³¹ Lehetséges-e pszichológiai értelmezést adni az erkölcsi fejlődésnek? Én inkább arra az álláspontra hajlok, hogy nem, és hogy ennél fogva Kohlberg kísérletét minden eredménye ellenére is kudarcnak tekintsem.) Beszélhetünk-e még egyáltalán személyiségfejlesztésről? Ebből a szempontból felettébb tanulságos egy a közelmúltban lejátszódott és általam csak anekdotikusan ismert történet. Eszerint a hazai pszichológia egyik ismert képviselője egy megjegyzésében tiltakozott az ellen, hogy a pedagógusok dolga a személyiségfejlesztés lenne. „Én úgy tudom – mondta állítólag –, hogy a pedagógus dolga az oktatás és a nevelés.” Ezen a pedagógus szakma persze felhorkant, holott az állítás minden türelmetlensége ellenére valóságos problémára mutat rá. A személyiség fejlesztése a pszichológia felségterülete lett: a kifejezés olyan tréningeket jelöl, amelyeken résztvevők önmagukkal találkoznak, intraperszonális élményeket szereznek, önmagukat ismerik meg jobban, és ezáltal saját magukkal tudnak „rendbe jönni”, személyiségük tehát valóban fejlettebbé válik.¹³²

131 Lásd pl. Vajda, 1999, 196-199. o.

132 Lásd pl. Bagdy–Telkes, 1988.

Úgy gondolom, ha ez a személyiségfejlesztés, akkor jogosan vonjuk kétségbe, hogy a nevelés is az lenne. De akkor mi a nevelés? Azt állítom, hogy a nevelés nem azért nem személyiségfejlesztés, mert nem a személyiséggel van dolga – nagyon is azzal van dolga –, hanem azért, mert nem fejlesztés. Megpróbálom megmagyarázni, mire gondolok. Mint korábban említettem, a modernitás nevelésfogalmának örökségeként továbbra is használjuk a fogalmat egyrészt olyan eljárások gyűjtőneveként, amelyek a személyiség akarat-motivációs szférájának, attitűdjeinek és szokásainak, értékrendjének stb. alakítására irányulnak, másrészt egy még általánosabb gyűjtőfogalomként, amely minden a személyiségre irányuló hatást válogatás nélkül magába foglal. Használjuk azonban harmadszor egy sokkal markánsabb jelentéssel is, és erről szeretnék most beszélni. A nevelés ebben az értelemben nem tevékenység, hanem emberek közötti viszony. Pedagógiai viszonyról – vagy filozofikusabban fogalmazva: pedagógiai tételezésről – akkor beszélhetünk, ha úgy tekintünk a másik emberre, mint személyiségre, azaz nem pusztán mint egy vagy több meghatározott szerep hordozójára, hanem mint egész és egyedi emberre. Ilyenkor másodlagossá válik az az instrumentális kapcsolat, amely a mindennapi élet világában egyik embert a másikhoz fűzi, és fókuszba kerül az a kérdés, hogy mire van szüksége a másiknak a fejlődéshez, az integritás megvalósításához. A nevelés maga nem fejlesztés, hanem csak egy viszonyulás a másik emberhez, és ennek a viszonynak a megvalósítása segíti őt abban, hogy különböző – célzott és nem célzott – tevékenységek révén előbbre jusson.

Bár a pedagógiai tételezés mód fontos összetevője a másik ember megismerése, tisztában kell lenni azzal, hogy ennek mindig megvannak a korlátai. A nevelés nem teszi átlátszóvá az embert, és éppen mert nem technológia, nem azon alapul, hogy mindent tudunk a másikról, és így tudjuk, hogy hol kell beavatkozni. A kulcsfogalom inkább a felelősség. A nevelő felelősséget vállal a növendékért, azaz azt vállalja, hogy soha nem fogja elsősorban egy szervezet elemének tekinteni, hanem a hozzá való viszonyban prioritásnak fogja tekinteni a fejlődés szükségleteit. Nagyon hasonlóan ahhoz, ahogy a róka ezt megfogalmazza *A kis hercegb*ben.

„Te pillanatnyilag nem vagy számomra más, mint egy ugyanolyan kisfiú, mint a többi száz- meg százezer. És szükségem sincs rád. Ahogyan neked sincs énrám. Számodra én is csak ugyanolyan róka vagyok, mint a többi száz- meg százezer. De ha megszelídítesz, szükségünk lesz egymásra. Egyetlen leszel számomra a világon. És én is egyetlen leszek a te számodra...”¹³³

Az egyetlenség itt nem azt jelenti, hogy az egyetlen fontos ember vagy ilyesmi, hanem azt, hogy egyedi, mással összetéveszthetetlen. Nem olyan, mint a többi. Saint-Exupéry világosan fogalmaz a megismeréssel kapcsolatban is. Nem a megismerés a megszelídítés feltétele: a viszony fordított.

„Az ember csak azt ismeri meg igazán, amit megszelídít – mondta a róka.”¹³⁴

133 Antoine de Saint-Exupéry: *A kis herceg*. Ford.: Rónay György. <http://mek.oszk.hu/00300/00384/html/>

134 Uo.

És végül a róka fogalmazza meg a felelősség szerepét is ebben az egész históriában.

„– Az emberek elfelejtették ezt az igazságot – mondta a róka. – Neked azonban nem szabad elfelejtened. Te egyszer s mindenkorra felelős lettél azért, amit megszelídítettél. Felelős vagy a rózsáért... – Felelős vagyok a rózsáért – ismételte a kis herceg, hogy jól az emlékezetébe vesse.”¹³⁵

Ha valaki ezek után esetleg úgy gondolja, hogy a nevelés itt felvázolt fogalma veszélyesen közel került a szeretet fogalmához, jól gondolja. A szeretet egyike azon fogalmaknak, amelyekkel a pedagógiai elméletnek ideje lenne szakszerűen foglalkoznia. Bár az eddigiekből az a kép bontakozhatott ki, hogy szerintem a nevelés két ember viszonya, ezt semmiképpen nem így gondolom. A pedagógiai viszonyulás egy egész közösséget is áthat, sőt részben talán éppen ez teszi közösséggé a csoportot. Bár a közösségi nevelést a nevelésselmélet szereti közvetett nevelői hatásként interpretálni, ez aligha fejezi ki jól a lényegét, hiszen ebben az esetben épenséggel eszközként használná a nevelő a csoport tagjait saját céljai megvalósítása érdekében. Sokkal inkább arról van szó, hogy a másik emberért mint emberért viselt felelősség a csoport minden tagjára kiterjed, és így mindenki nevelő és nevelt egyidejűleg, ami egyébként a nevelés normális működésmódja még akkor is, ha az idősebbeket, a felnőtteket óhatatlanul nagyobb felelősség terheli ebben a viszonyban.

Egy kicsit közelebből a pedagógiai viszony két dolgot jelent. Egyrészt aktív figyelmet és érdeklődést a másik iránt.

135 Uo.

Lehetőséget, hogy megnyilvánuljon és a megnyilvánulásaira konstruktív, azaz az ő szempontjait megértő visszajelzéseket kapjon. Másrészt ennek ellenpontjaként azt, hogy a nevelő is feltárja magát, azaz megmutatja, hogy milyen ember. Ez nem feltétlenül és nem is elsősorban példamutatás. Az őszinteség ennél sokkal fontosabb. A pedagógiai viszonyban az ember azt mutatja meg, hogy ő hogyan küzd meg a problémáival, és hogyan jut közelebb önmaga megértéséhez. Ez lehet követendő út a növendék számára, és lehet elvethető. De az is előreviszi, ha el tud vetni bizonyos mintákat, és ahhoz is látnia kell a mintákat, hogy el tudja vetni azokat.¹³⁶ Módszerei viszont – azt hiszem – nincsenek a nevelésnek. Aligha véletlen, hogy az igazán eredményes pedagógiai rendszereket – szemben az oktatási programokkal – soha nem sikerült úgy leírni, hogy a leírás alapján programszerűen reprodukálhatók legyenek. Ezeknek a rendszereknek a lényege – Makarenkótól a Pataki Gyula-féle Fiúkfalváig – az egyedi emberi kapcsolatokban állt, ezért hiteles leírásuk is csak narratív formában történhet. Pataki Gyula nemrég egy interjúban meg is fogalmazta, hogy neki nincs módszere: „Az oktatási módszert értem, annak megvan a témája, minden. Azt tudom alkalmazni a Katinál, a Pistánál meg éppen meg abban az osztályban. De a nevelési módszer? Mindig töröm rajta a fejem, de nincs kialakult módszere a pedagógiának.”¹³⁷

A nevelés ilyen viszonszerű felfogása megnyitja az utat abba az irányba, hogy új formában újra megvalósítható legyen

136 A nevelésnek ez a kétarcú modellje voltaképpen Thomas Gordon konfliktuskezelési módszerének általánosítása (Gordon, 1990).

137 Tóth, 2013.

az oktatás és nevelés szerves kapcsolata. Ehhez először világosan látni kell, hogy oktatás és nevelés útjai elváltak. Nevelés nélküli oktatás nemcsak, hogy lehetséges, hanem egyenesen ez a szabály. A mai tömegoktatás körülményei között, amikor egy pedagógus heti 1-3 órát tölt el egy osztállyal, miközben évente akár kétszáz gyerekkel is dolgozik, nagyon nehezen tudunk arról beszélni, hogy ő nevel. Nem is lenne igazságos ezt az igényt támasztani vele szemben, egyszerűen nincs meg a lehetőség a fentebb vázolt szeretetteljes emberi kapcsolatok kialakítására. De egyáltalán szükség volna-e erre? Elvárható lenne-e az iskolától az, hogy a tanulók személyiségére reflektáljon? Azt állítom, hogy igen, sőt enélkül nagyon rövid időn belül összeomlik az az intézményrendszer, amit ma iskolának nevezünk. Nagyon röviden két dolgot szeretnék kiemelni.

Az egyikről már sokat írtam és beszéltem, ezért megengedhetem magamnak, hogy most csak röviden utaljak rá. Az iskola legfőbb étoszát alkotó műveltségközvetítés rohamosan veszíti el hitelét éppen azért, mert mint ebben az előadásban is utaltam rá, alapvető jellemformáló funkciója kiüresedett. Sem a szülők, sem a tanulók számára nem világos, hogy miért kell a formalhidekkel, a harmincéves háborúval és Janus Pannonius epigrammaival annyi időt eltölteni. Mindebből egy nagyon erős motivációs deficit következik, az oktatás tehát egyszerűen nem korlátozódhat az ismeretek és képességek közvetítésére, hanem egy nagyon intenzív fordulatot kell tennie abba az irányba, hogy a fiatalokat megnyerje magának. Ez emberi kapcsolatok nélkül nem megy.

A másik tényező szintén a motivációs válsággal függ össze. Az iskola nemcsak műveltséget közvetít, hanem a társa-

dalmi felemelkedés csatornája is. Jól tanulni azért is lehet és érdemes, hogy a tanuló többre vigye, mint a szülei. Azt látjuk azonban, hogy nagyon széles tanulói tömegek nem ismerik fel ezt az összefüggést, illetve nem tartják érvényesnek a saját életükre nézve. Különösen igaz ez a nyomorban élőkre, akiket bevett elidegenítő kifejezéssel halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknak nevezünk. Az ő esetükben a lemaradás és az iskola világától való kulturális idegenség olyan nagy, hogy maguktól sem ők, sem a szülei nem fogják soha belátni, hogy éppen az iskolázás lehet a megoldás a problémáikra. A megoldás – ha van – nem lehet más, mint a közvetlen emberi viszony, amely megnyithatja az utat a motivációs-akarat szféra befolyásolása felé.

És akkor a negyvenmillió forintos kérdés: lehetséges-e ez? Rövid válaszkísérletem ennyi lenne: talán igen, de ahhoz mindent fenekestül fel kell forgatni az iskola világában. A kérdés nyilván nem az, hogy képes-e a pedagógus szeretni a diákjait, hanem az, hogy milyen intézményes feltételek tudják ezt elősegíteni. Címszavakban: dereguláció, emberléptékűség, sokrétű tevékenységek. A dereguláción azt értem, hogy minél több formális-bürokratikus szabály határozza meg az iskola mindennapi életét, annál inkább redukálódnak az emberek pusztá szereppé (egy szervezet szereplőjévé), és annál kevésbé valószínű, hogy fókuszba kerülhet a személyiség. Az emberléptékűség azt jelenti, hogy átlátható méretű az a tanulói kör, amellyel egy tanárnak dolga van, a velük együtt eltöltött idő azonban elég sok ahhoz, hogy valódi emberi kapcsolatok jölessenek létre. Az iskolai tevékenységeknek pedig azért kell sokrétűeknek lenni,

hogy mind a tanárok, mind a tanulók meg tudják mutatni magukat, és így legalább a lehetőség meglegyen arra, hogy megismerik egymást. Ez részben a tanórán kívüli tevékenységekre vonatkozik, részben azonban magára az oktatási folyamatra, amelyben jelenleg alig van lehetőség választásra, önkifejezésre, együttműködésre: egyáltalán a dolgok alakítására. Kár, hogy ebben a pillanatban pontosan az ellenkező irányba megyünk. A végletesen nevelés nélküli iskola, és így az iskola intézményes önfelszámolása irányába.

(Előadás Egerben az Országos Neveléstudományi Konferencián 2013. november 9-én. Taní-tani Online, 2013. november 9., http://www.tani-tani.info/mi_a_neveles)

A fókusz mint oktatáselméleti kategória

Ez az előadás két kérdéssel foglalkozik. Egyrészt javaslatot tesz arra, hogy a fókusz fogalmát az oktatáselmélet egyik központi kategóriájaként ismerjük el: olyan nagy magyarázó erejű és integratív fogalomként, amely elsősorban a tanítás tervezéséről szóló diskurzusban tűnik nélkülözhetetlennek. Ebben a vonatkozásban nem törekszem eredetiségre, voltaképpen a korai Bruner gondolatait próbálom a jelen viszonyokra alkalmazni. Másrészt az előadás kísérletet tesz arra is, hogy megvizsgálja: miért nem érdeklődik igazán a didaktika a fókuszhoz kapcsolódó problémák iránt.

A modern tömegoktatást visszatérően vádolják azzal, hogy egyrészt túl sok mindent akar megtanítani, sokat markol, és keveset fog, másrészt sok fölösleges, szükségtelen ismerettel tömi a gyerekek fejét. Szecskaival, ahogy Szent-Györgyi Albert mondta¹³⁸, ahelyett, hogy gondolkodni tanítana. Mások ezzel szemben rámutatnak arra, hogy az emberi agy rengeteg információt képes befogadni, mindenestre sokkal többet,

138 *Mire való a fejünk?* <https://www.youtube.com/watch?v=djGSr-gXZeyY>

mint amennyivel az iskola ténylegesen terheli, a tananyag pedig egyáltalán nem fölösleges információk halmaza, hanem az emberi kultúra nagy teljesítményeinek gyűjteménye vagy kivonata. Megítélésem szerint mindkét álláspont képviselőinek igaza van, és a két gondolatmenet nem is mond ellent egymásnak. A probléma ugyanis valószínűleg nem a tananyag mennyiségében áll, és még csak nem is abban, hogy ez a sok tudnivaló önmagában nézve fölösleges lenne. Az az állításom, hogy a szokásos iskolai tananyag nem fölösleges, hanem értelmetlen, az értelmetlenség pedig a fókuszátlanságból adódik.

Értelmetlen tananyagon azt értem, hogy izolált információk halmaza. Olyan információké, amelyeknek az értelmét – vagyis azt, hogy mit lehet megérteni a segítségükkel – már sokszor a tanár is elfelejtette, a tanuló pedig végképp nem is keresi. Látszólag a tények és összefüggések dualitásáról beszélek, arról, hogy összefüggéseikből kiragadott tényeket magoltat be az iskola. Látni kell azonban, hogy ennél bonyolultabb a probléma. A tantervek és tankönyvek ugyanis hagyományosan nagy hangsúlyt helyeznek az összefüggések megtanítására. Az iskola üzemszerű működése során azonban az összefüggések is izolált információk, amelyek nem a tényekből következnek, hanem a tények mellett állnak visszamondható szövegelemek formájában. A tudás információvá dologiasodik, azaz a személyiségtől független, arról leválasztható dologként jelenik meg. A tantervek lajstromozzák, a tankönyvek kifejtik őket, a tanár elmondja (előző este még átnézi, hogy el ne tévessze, de eltéveszti mégis), a tanuló (ideális esetben) meghallgatja, elolvassa, visszamond-

ja, beírja a tesztbe stb. Nincs hozzá személyes közünk. A tanár leadja, mint egy csomagot a portán, a tanuló felveszi és hordja magával, amíg el nem veszíti. Hamar elveszíti, persze. „Tudod folytatni? Már egy hete csak a mamára gondolok...” „Nem, mi ez?” „Hát József Attila egyik legismertebb verse.” „Ja, az nagyon régen volt, amikor én iskolába jártam.” Az iskolának tanulunk, nem az életnek.

A háttérben pedig ott van a fókuszátlanság. Egyszerűen fogalmazva: az, hogy nincs mondanivalónk a tananyaggal kapcsolatban. Egyszer a lányom témazárót írt történelemből, és az egyik apró, pár mondatban megválaszolandó kérdés Bölcs Jaroszláv uralkodása volt. Feleségem történelemtanár, megkérdezte történelem szakos kollégáit (jó, szakiskoláról van szó), mit is tudnak Bölcs Jaroszlávról. Mondjuk így finoman: bizonytalan válaszokat kapott. De óvatosan a következtetésekkel! Nem arról van szó, hogy Bölcs Jaroszlávról nem érdemes tanítani a gimnáziumban. Láthatatlanban is azt mondom – mert persze, hogy láthatatlanban beszélek róla én is, hiába doktoráltam történelemből – szóval így ismeretlenül is biztos vagyok benne, hogy nagyon sok érdekes és fontos dolgot lehetne róla tanítani. Csak hát mielőtt tanítanánk róla, fel kellene tenni egy egyszerű kérdést: minek?

Röviden ez lenne a fókusz meghatározása: egy adott tananyag tanításának értelme. Az, hogy meg tudjuk mondani, miért tanítjuk, azaz mi is tulajdonképpen a mondanivalónk. Ha egy kicsit egzaktabban próbáljuk meghatározni, hogy miről is van szó, érdemes Jerome Brunerhez, az oktatáselmélet alighanem legnagyobb élő mesteréhez fordulni. A ma már 99. évében járó pszichológus még 1960-ban jelentette meg

Az oktatás folyamata című rövid írását, amelyben amellett érvelt, hogy minden tudománynak megvannak a legfontosabb alapstruktúrái, és ezeknek a struktúráknak a tanítását kellene az oktatás középpontjába állítani.¹³⁹ A bruneri struktúra olyan összefüggés, amely a legkülönbözőbb konkrét problémák kapcsán ismétlődően megjelenik, ezért Brunernél ez összekapcsolódik a transzfer fogalmával. A transzfer azt jelenti, hogy az egy adott téma kapcsán megtanult konkrét tudás képessé tesz bennünket arra, hogy más témákról is hatékonyabban tudjunk gondolkodni egyszerűen azáltal, hogy ugyanazok a – sokszor rejtett – struktúrák húzódnak meg a háttérben. Ez azért döntő jelentőségű, mert ebben a kontextusban a struktúra nem egyszerűen egy megtanulandó és visszamondható összefüggés, hanem olyan gondolkodási eszköz, amelyet használni is tudunk, az egész elgondolás tehát a tudás alkalmazása körül forog.

Ha mármost képesek vagyunk egy tantárgy alapvető struktúráit meghatározni – és Bruner megfontolandó gondolata, hogy ez nem megy a legkiválóbb tudósok közreműködése nélkül –, akkor a következő lépés ezek elhelyezése a tantervben. Bruner spirális tantervről beszél, vagyis arról, hogy a struktúrák visszatérően jelennek meg a tantervben, egyre gazdagabb tartalommal, egyre több alkalmazási tapasztalattal, és tegyük hozzá: egyre több problémát felvetve, egyre több ellentmondást is hordozva. Nem arról van szó tehát, hogy valahol beillesztjük ezeket a tananyagba, hanem hogy értelmet adnak a tananyag egyes részegységeinek.

139 Bruner, 1968.

Nagyon hasonló problémát jár körül, de teljesen más kiindulópontból és nyelvezettel az angol Basil Bernstein. Osztály, kódok és hatalom c. monumentális könyve 1971-ben jelent meg, és ebben egyebek mellett bevezeti a gyűjteményes és az integrált kód fogalmát. Ez a megkülönböztetés a tantervek mélyén meghúzódó kétféle megközelítésre utal. A gyűjteményes kód jellemzi voltaképpen az összes hagyományos tantervet, és a lényege az, hogy az egyes tartalmak és fogalmak egymástól élesen elválasztva, elszigetelten jelennek meg. Ezt nevezi Bernstein erős osztályozásnak.¹⁴⁰ Alighanem ő is a transzferről, pontosabban annak hiányáról beszél, mint Bruner, csak egy kevésbé technikai, inkább filozofikus nyelvet használva. A gyűjteményes kódban a tudáselemek átjárhatatlanok, nem vonatkoznak egymásra, ezért – ahogy Bernstein fogalmaz – „a tudás végső misztériuma” csak a tanulmányok végén tárul fel, akkor is csak a kiválasztott keveseknek. Ugyanezt a jelenséget nevezem én a marxi-lukácsi terminust felelevenítve a tudás eldologiasodásának: olyan tudásról van szó, amely nem a valóságot világítja meg, nem a személy és a valóság közötti gyakorlati viszony kialakításának eszköze, hanem pusztán információ, amelynek az oktatási folyamatban nincs más szerepe, mint a szelekció szabályozása a minősítések révén. Ezzel szemben a bruneri struktúrák középpontba állítása egyértelműen a bernsteini integrált tanterv felé mutat, mert a tananyag minden pontján a lényegről beszél, és szembesíti a tanulót a titokkal. Igaz, ezt értelemszerűen különböző szinteken teszi.

140 Bernstein, 1974.

Ezek után kísérletet tehetünk a fókusz pontosabb meghatározására. Fókusza lehet egy kisebb vagy nagyobb témakörnek, akár egy tanórának is, ha meg tudjuk mondani, hogy az adott téma tanításával milyen struktúra mélyebb megértését akarjuk elősegíteni. A téma fókusza azonban soha nem egyszerűen egy struktúra megnevezése, több okból sem. Egyrészt azért, mert az adott struktúrát a témához kell illeszteni, azaz végig kell gondolni, hogy a témában milyen lehetőségek rejlenek. Mennyiben gazdagítja, illetve differenciálja az adott téma tanítása a struktúrát? Ha ezt az összefüggést megfordítjuk, úgy is fogalmazhatunk, hogy mi indokolja az adott téma tanítását. Innen nézve a fókusz tulajdonképpen a tartalom kiválasztásának pedagógiai igazolását adja. Pontosán ebben az értelemben használja a fókusz fogalmát Arató László a problémacentrikus irodalomtanítás koncepciójában és tanterveiben. Metaforikusan utal a fogalom geometriai eredetére azzal, hogy az általa konstruált irodalmi témáknak két fókusza van, mint az ellipszisnek: egy tematikus (szociálpszichológiai, etikai, filozófiai, azaz az emberi kapcsolatokról szóló) és egy poétikai fókusza.¹⁴¹ Ezek a fogalmak, illetve összefüggések határozzák meg, hogy miért éppen azok a szerzők és művek kerültek egymás mellé az adott tananyagegységben.

Másrészt a fókusz azért is több lehet, mint egy struktúra megnevezése, mert reflektálhat az adott tanulócsoporthoz előzetes tapasztalataira és beállítottságaira is. Ebben az értelemben tehát a fókuszálás nem annyira tantervi kategória, mint

141 Arató, 2001.

inkább a tanári tervezőmunka központi eleme. A fókusznak ugyanis akkor van igazán értelme, ha nem egyszerűen készen állnak a tanulók az adott összefüggés befogadására, megértésére, hanem szükségük is van rá abban az értelemben, hogy ez fejlődésüket előmozdítja.

És itt eljutottunk ahhoz a kérdéshez, hogy a fókuszálás problémája miért játszik olyan csekély szerepet az oktatásról való gondolkodásban, és még inkább a napi tanítási gyakorlatban. Ez valójában logikus, bár nem feltétlenül szükségszerű következménye annak a folyamatnak, amelynek során nagyjából a 20. század utolsó harmadától az oktatás fokozatosan levált a nevelésről, és külön útra tért. Megítélésem szerint a két korábban idézett klasszikus, Bruner és Bernstein pontosan erre a folyamatra reagáltak, az előbbi fejlesztői, az utóbbi kritikai attitűddel. Az oktatás ugyanis a modernításban mindenekelőtt a jellem megszilárdítását szolgálta, ennyiben egyértelműen eszközi szerepet játszott. Az iskola által közvetített műveltség értékeket és elveket implantált a személyiségbe, amelyek belső iránytűként mutatták a helyes utat a változó világban. A 20. század utolsó évtizedeiben azonban az oktatás egye inkább pragmatikus célokkal próbálta legitimálni magát, a tantervelmélet óriási erőfeszítéseket tett annak érdekében, hogy ezeket a célkitűzéseket operacionalizált formában leírja és rendszerezze, miközben pl. Bloom és munkatársai arra is kísérletet tettek, hogy az affektív célkitűzéseket – amelyek korábban a nevelés világához tartoztak – egy párhuzamos és szintén operacionalizált taxonómiában megjelenítsék. A korábban szorosan és hierarchikusan összefonódó nevelés és oktatás útjai így különváltak

nyilván nem függetlenül attól a posztmodern átalakulástól, amelynek során a hagyományos műveltség értékorientációs szerepe relativizálódott. Ebben a helyzetben azonban az oktatás, legalábbis a hagyományos műveltség átörökítését célzó oktatás – amely az iskolai tanítás legnagyobb részét teszi ki – értelme megkérdőjeleződött, és azóta az iskola folyamatos legitimációs problémákkal küzd. Mind az elméletben, mind a gyakorlatban nagyon erősen teret nyert egy technológiai szemlélet, amely az izolált információcsomagok átadásának optimalizációjában hisz, és amelyben egyébként én magam is hittem még a 90-es években. Ebben a helyzetben vitakérdés lehet, hogy az iskola képes-e hatékonyan megtanítani a római polgárháborúknak és a császárság kialakulásának történetét, miközben fel sem vetődik az a kérdés, hogy miért is kell erről tanítani.

Az az állításom, és ezzel szeretném lezárni az előadást, hogy az oktatás értelmére irányuló kérdést felvetni és egy fókuszált oktatást megvalósítani csak úgy lehet, ha újra vizsgáljuk az oktatást a nevelési viszony keretei közé. Egy korábbi előadásomban alkalmam volt kifejtetni, hogy a nevelést viszonnynak tekintem, amelyben a nevelő a növendék személyiségére figyel, illetve felelősséget vállal a fejlődéséért. A fókuszáló, azaz a lényeges összefüggések megértetésére irányuló oktatáshoz ez legalább háromféle összefüggésben nélkülözhetetlen. Egyrészt a fókusz csak úgy határozható meg, ha képem van a tanulók kultúrájáról, gondolati fejlődéséről, arról, hogy milyen szellemi eszközökre van szükségük a saját világuk értelmezéséhez. Ez személyes egymásra hangolódás nélkül nem valósítható meg. Másrészt az oktatás

során valóban a fókuszra figyelni csak úgy lehet, ha én is értem a tanulót, azaz látom, hogy mi és miért okoz neki problémát a megértés során. Jól értsük meg: ezek a problémák nemcsak és talán nem is elsősorban a készségek és ismeretek hiányából fakadnak, hanem sokszor motivációs jellegűek, a kulturális idegenséggel vagy éppen különböző gátlásokkal függenek össze. A tanulók megértéséhez szintén személyes kapcsolatokra van szükség. Harmadszor a fókuszáló oktatás a tanulók életproblémáinak megoldásában akar segítséget adni. Ez viszont csak úgy lehetséges, ha a tanuló elfogadja a tanárt partnernek, bíz benne, hiteles személyiségnek tekinti. És ez a követelmény szintén újra a személyességre irányítja a figyelmet. Azaz a nevelésre.

(Előadás a VII. Miskolci Taní-tani Konferencián 2014. február 7-én. Taní-tani Online, 2014. február 8., <http://www.tani-tani.info/fokuszmint>)

A Hamupipőke-effektus

Hamupipőke nagyon szép lány volt, ebben egészen biztosak lehetünk. Különben nem szegeződött volna rá minden tekintet, amikor belépett a bálterembe, a királyfi sem szúrta volna ki magának mindjárt az első báli estén, és nem kutatott volna utána mániákusan egy aranytopánkával felszerelve. De igen valószínű, hogy ha ez a mogyoróág dolog közbe nem jön, senkinek nem tűnik föl titokzatos vonzereje. A hamuból és szutyokból valahogy nem ragyogott ki. Annyira nem, hogy a különben fülig szerelmes királyfinak is csak akkor esett le a tantusz, amikor legalább a cipellő fölkerült az aprócska lábra.

*

A tehetségfejlesztéssel foglalkozó kézikönyvek fontos fejezete a tehetségazonosítással foglalkozik, azaz azzal, hogyan ismerhetjük fel a tehetségígéretet, magyarul, hogyan lehet megállapítani valakiről, hogy tehetséges-e. Erre a célra különböző mérőeszközöket és mérési eljárásokat használnak jellemzően olyankor, amikor például egy iskola tehetségfejlesztő programot akar indítani, és döntést kell hozni arról, hogy kikre terjedjen ki a program.¹⁴² Ebben az írásban nem

142 Lásd pl. Gyarmathy, 2006, 139-177. o.

fogom vitatni ezeknek a méréseknek a validitását. Fogadjuk el, hogy a tudomány megfelelő eszközöket kínál a tehetséga-zonosításhoz, amennyiben a mérés igénye egyáltalán felme-rül. Mindenütt azonban nem merül fel, és elég fontos kérdés-nek tűnik, hogy milyen eséllyel vesszük észre a hétköznapi gyakorlatban, ha tehetséges gyermekkel találkozunk. Olyan kérdés ez, amelyre nagyon nehéz, ha nem lehetetlen empiri-kus vizsgálatok segítségével válaszolni. Az észre nem vett és elkallódott tehetségek száma a dolog természetéből adódóan nem mérhető, így nem vethető össze az azonosított és te-hetségfejlesztő programokban részt vevő fiatalok számával. Adatok hiányában is érdemes azonban elgondolkodni a le-hetőségeken és a valószínűségeken. Vajon a magyar iskolák hétköznapi gyakorlata felszínre dobja-e a bármilyen terüle-ten tehetséges tanulókat, vagy inkább Hamupipőkékről van szó, akiknek többsége észrevétlenül éli életét a konyhában, hacsak egy tehetségkutató program mogyoróága meg nem adja nekik a kiragyogás esélyét. Vagy megfordítva a kérdést: működhetne-e úgy az oktatási rendszerünk, hogy nagyobb eséllyel figyeljünk föl – akár célirányos mérések nélkül is – a rejtett tehetségekre?

Írásom a Hamupipőke-effektusról szól. Arról a jelenségről, amikor a körülmények hatása alatt nem vesszük észre a kin-cset. Ez alapvetően észlelési kérdés. Ahogy Hamupipőkére nézve mindannyian (beleértve a királyfit is, igen) csak a ron-gyokat és a szutykot láttuk, mert olyan kognitív sémákat mozgósítottunk, amelyekben ezek tűntek fontosnak, ugyan-így hajlamosak vagyunk a tehetséges gyerekekben is egyszerű-en „a tanulót” látni. Miért?

Az iskola egyoldalú tevékenységszerkezete

Ez a legtöbbet emlegetett és legnyilvánvalóbb korlátozó tényező, röviden mégis foglalkozni kell vele, mert valószínűleg komoly gátja a tehetségek felfedezésének. Ha a lehetséges emberi tevékenységeket – és ezekhez kapcsolódóan a tehetségtípusokat – Gardner intelligenciaelmélete¹⁴³ alapján csoportosítjuk, azt mondhatjuk, hogy az iskolai tanulás csaknem kizárólagosan a nyelvi és a logikai-matematikai intelligencia kihasználásán alapul. Az alsó tagozaton ez az egyoldalúság még nem annyira kifejezett, az 5. évfolyamtól kezdődően azonban egyértelmű. Vannak ugyan ún. készségtárgyak (rajz, ének-zene, testnevelés, technika), ezeknek az óraszámja azonban siralmasan alacsony különösen annak fényében, hogy ezek a kompetenciaterületek az iskolán kívüli életben milyen hatalmas szerepet játszanak.

Az idődimenziónál is fontosabb ezeknek a tárgyaknak a tantárgyi hierarchiában elfoglalt helye. Áruklódó maga a rendkívül ideologikus „készségtárgy” elnevezés. Ez a hétköznapi felfogásban valami olyasmit fejez ki, hogy az énekléshez, rajzoláshoz stb. speciális adottságokra van szükség, és akik ezekkel nem rendelkeznek, azokat kár ezekkel a tárgyakkal különösebben gyötörni. Eközben megfigyeljük arról, hogy például a matematika vagy az idegen nyelvek tanulásához igen közismert módon szintén speciális adottságokra van szükség, ezeknek a hiányához azonban egészen más módon viszonyulunk, mint az ún. készségtárgyak ese-

143 Gardner, 1993.

tében. A matematikát és az angolt mindenkinek meg kell tanulni (egy bizonyos szinten), akár van hozzá adottsága, akár nincs. A háttérben nyilván az van, hogy egyes tárgyak kulcsszerepet játszanak az iskola működését meghatározó szelekciós folyamatban, más tárgyak nem, ez utóbbiak pedig éppen ezért másod- vagy harmadrendűek, és megkapják a lesajnáló „késztségtárgy” megjelölést.

Végül érdemes utalni arra, hogy bizonyos kompetencia-típusok – elsősorban a vizualitáshoz és a manuális tevékenységekhez kapcsolódóak – fontos szerepet játszhatnak az ún. elméleti (verbalitáson, ill. matematikán alapuló) tárgyak oktatásában is, ez azonban alig-alig valósul meg. A történelemtanítás például szinte kizárólag a szavakon alapul, miközben a képelemzésnek és képalkotásnak, a filmelemzésnek és filmkészítésnek, sőt a tárgykészítésnek (kézművességnek) is elég nyilvánvalóan helye lenne a tanítási folyamatban.¹⁴⁴ Ennek oka nem pusztán az oktatás (vagy a tanárok) eredendő konzervativizmusában keresendő, hanem például abban is, hogy a tanítás tartalmát lényegi pontokon meghatározó vizsgarendszer egyszerűen nem igényli ezeket a kompetenciákat. És itt nemcsak az érettségiről van szó, hanem olyan egyébként kompetencialapú mérésekről is, mint a középiskolai felvételik központi tesztjei és az országos kompetenciamérések. Azt állítom tehát, hogy a vizsgák és mérések – az utóbbi 10-15 évben lejátszódott kompetenciafordulat dacára – mintegy ráerősítenek az iskolai tananyag verbális-matematikai egyoldalúságára. Márpedig ez legalábbis annyit jelent,

144 Knausz, 2001.

hogy azoknak a gyerekeknek, akikben valamely nem nyelvi vagy logikai természetű tehetség szunnyad, jóval kevesebb esélyük van önmaguk megmutatására, hiszen az iskolában mindig valami olyasmit kell csinálniuk, amiben kevésbé tehetségesek. Valójában azonban ennél is többről van szó.

A kudarcral történő szabályozás

Ha ugyanis valakinek folyton olyasmit kell csinálnia az iskolában, amit nem szeret, az az iskolához való viszonyát egészében fogja negatívan befolyásolni. Márpedig az iskolával szembeni ellenállás vagy egyszerűen az iskola leértékelése a tanuló saját személyes preferenciáin belül könnyen belátható módon folyamatos alulteljesítéshez vezet, és a bukdácsoló, gyengén teljesítő, esetleg magatartásával is gondokat okozó tanuló aligha fog tehetségesnek tűnni. De miért nem szeretik a gyerekek azt, amit az iskolában csinálniuk kell? Ennek számos oka lehet, de az egyik bizonyosan a magyar iskolák pedagógiai kultúráját mélyen meghatározó kudarcélmény.

Nem tudom, mennyire gondolta komolyan Mérő László, amikor egy interjúban azt fejtegette, hogy a matematika-tanítás igazi funkciója nem a gondolkodás fejlesztése, hanem az, hogy a nebulók megtanulják, hol lakik a magyarok Istene, azaz hogy megfelelő mennyiségű frusztrációhoz jussanak.¹⁴⁵ Magam hajlamos vagyok azt gondolni, hogy itt nemcsak a matek (valamint a torna és a memoriter) szerepéről,

145 Mérő, 1992.

hanem az iskolai oktatás egészének egyik alapfunkciójáról van szó. Pedagógiai mentalitásunk annyira a hibakeresésre van kihegyezve, hogy a kudarcélmények megfelelő adagolása az iskola normális működése egyik alapfeltételének tűnik. Engedtessek meg nekem itt egy személyes élmény a régi múltból, amikor a kislányom még alsó tagozatos volt. A tanév végén a tanító néni kiosztotta a bizonyítványokat, és a szülők jelenlétében minden kisgyerekről mondott egy pár keresetlen szót. Előbb jó dolgokat, aztán egy kis rosszat is, mindezt nagy szeretettel. Amikor az én lányomhoz ért, őt is megdicsérte, éspedig nagyon alaposan. Utána valami ilyesmit mondott: „sokáig gondolkodtam, mi rosszat tudnék elmondani rólad, nem volt könnyű dolgom.” Nem volt ezzel semmi baj, tényleg nagyon kedves jelenet volt, a gyerek büszke volt, és az volt az én apai szívem is. Mégis mutat valamit, ami nem jó, viszont nagyon jellemző a magyar oktatásra: azt az eszmét, hogy nincs nevelés hibajavítás nélkül.

A kudarcélmények módszeres adagolása ily módon elvi szinten az egész oktatásban jelen van, de nyilvánvalóan sokkal intenzívebb problémaként jelentkezik ott, ahol a tanulók szocioökonómiai státusa alacsonyabb, illetve a család kulturális mintázatai lényeges pontokon eltérnek az iskola által megkívánt kultúrától. Elég csak arra utalni, hogy az alacsonyabb iskolázottságú szülők nyelvváltozata mind szókincsében, mind grammatikájában több ponton eltér a köznyelvi normától, aminek egyenes – bár nem elkerülhetetlen – következménye, hogy tanárai lépten-nyomon kijavítják, így amikor jól

teljesítene, és sikerélményhez juthatna, a helyzet némiképpen akkor is kudarcossá válhat.

A kudarcélmény azonban csak az egyik és talán nem is a legfontosabb jelenség ezen a területen. A dolog másik oldala a sikerélmény hiánya. Az oktatás tevékenységszerkezete ugyanis nemcsak egyoldalú, hanem rendkívül merev is. Az iskolákra rákövesedett tanterv – itt nem elemezhető okokból kifolyólag – abban az időszakban is szinte sértetlen maradt, amikor semmiféle jogszabály nem tiltotta volna az attól való eltérést. Azóta a jogi helyzet is gyökeresen megváltozott, és a kerettantervek egészen pontos előírásokat tartalmaznak a tananyagra vonatkozólag, ráadásul ezek az előírások a lehetségesnél is jobban kitöltik a rendelkezésre álló időt. Ebben a helyzetben a pedagógusok éppen azt nem tehetik meg, ami a tehetségfelismerés alapfeltétele lenne: hogy személyre szóló inspiráló feladatokat adjanak a tanítványaiknak, és így sikerélményhez juttassák őket.

A sikerélmény hiánya és a kudarcélmények együttesen fejtik ki generalizált motivációcsökkentő hatásukat. Ezen azt értem, hogy a tanulónak nem egy vagy néhány tantárgyhoz, hanem az egész iskolához való viszonyát alakítják negatív irányban, hatékonyan fedve el a bármilyen irányú tehetséget.

A verseny hiánya

A modern közoktatási rendszerek erőteljesen versenyzetett jellegűek, ennek alapja a „jobb” továbbtanulásért mint szűkös erőforrásért való versengés. Ez a szellemiség áthat-

ja az osztálytermek hétköznapi életét is, amit aztán számos modern pedagógiai gondolkodó, pl. a kooperatív tanulás hívei kitartóan (és joggal) kárhoztatnak.¹⁴⁶ Ezek után különösnek hathat a fenti cím, amely éppen a versenyt hiányolja a magyar iskolák életéből. Pedig a verseny természetéből fakad, hogy egyszer véget ér, lesznek győztesek és vesztesek. És a magyar közoktatás egyik fontos jellemzője éppen az, hogy a verseny korán kezdődik és korán is fejeződik be. Általánosságban elmondhatjuk, hogy nincs verseny (és versenyszellem) azokban az iskolákban, ahol a tanulók mind vagy többségükben eleve vesztesnek érzik magukat, így az iskolai tanulást nem versengésként élik meg. (Más szavakkal: az osztályzatok jelentősége számukra csekély.) Így az alapvetően versenyen alapuló magyar közoktatáson belül egy viszonylag széles non-kompetitív szféra kialakulásáról beszélhetünk. Milyen tanulócsoportok tartoznak ide?

a) Mélyszegénységben élő, gyakran roma gyerekeket tanító szegregált általános iskolák, ill. szegregált tanulócsoportok heterogénabb összetételű általános iskolákon belül. Az itt tanuló gyerekek számára véget ért a verseny, mielőtt elkezdődött volna, mert nincs kivel versenyezniük. Ún. jobb középiskolába nem fognak bejutni, nem is törekszenek erre.

b) A szakiskolák többsége. A tanulók a közoktatási verseny abszolút vesztesei, számukra a tanulásnak már nincs tétje, az iskola zsákutcás jellegű, a megszerezhető bizonyítvány pedig nem fogja lényegesen emelni érvényesülési esélyeiket.

c) A középiskolák jelentős része. Itt a helyzet némileg árnyaltabb, de a verseny valójában lezárult a középiskolai fel-

146 Kasik, 2006.

vételikkel. Akiknek nem sikerült bejutni egy ún. elitgimnáziumba, azok többsége lemondott az igazán jó érvényesülési lehetőségekkel kecsegtető továbbtanulásról, vagy eleve nem is voltak ilyen törekvései.

Baj-e ez a tehetségek felismerése szempontjából? Úgy gondolom, igen, mert a versengés motivációs erő, amely erőfeszítésre sarkall. Ennek a kiiktatása jelentősen csökkenti annak esélyét, hogy a tanulók igazi képességei megmutakozhassanak.

A kooperáció hiánya

Míg a verseny részlegesen, a tanulók közötti tanulási célú együttműködés gyakorlatilag teljesen hiányzik a hazai oktatásból. Ez sok minden miatt baj, de a mi szempontunkból azt kell kiemelni, hogy az emberi képességek jellemzően szociális természetűek, azaz igazából soha nem az számít, mire vagyunk képesek egyedül, hanem hogy milyen teljesítményt hoz ki belőlünk a társakkal való együttműködés. A jól ismert tanári figyelmeztetésnek – most beszélgettek, de az életben majd egyedül kell helytállnotok – pontosan az ellenkezője igaz: az ún. életben szinte semmi nincs, amit teljesen egyedül kéne megoldanunk, ezzel szemben az iskola az a mesterséges környezet, ahol izolált helyzetben egyedül kell helytállnunk.

Ez nem kevesebbet jelent, mint hogy a teszteredmények és általában az egyedül megoldott feladatok nem mutatják meg, és talán nem is prognosztizálják igazán azt, hogy társas

szituációban, másokkal együttműködve és munkamegosztást kialakítva milyen teljesítményekre képes a tanuló. És itt nemcsak arról van szó, hogy az interperszonalitás maga is egy önálló intelligenciaterület Gardnernél, hogy tehát lehet valaki kifejezetten a szervezés és a befolyásolás terén tehetséges, sőt rendkívüli tehetség, géniusz is, mint Gandhi Gardner Rendkívüliek c. könyvében.¹⁴⁷ És hogy ez a tehetség egy üzemszerűen működő iskolában, ahol szervezésre, vitára, befolyásolásra gyakorlatilag nincs lehetőség, egyáltalán nem fog megmutatkozni. Talán ennél is fontosabb ugyanis, hogy azok a tehetségek, akik egy kollaboratív helyzetben nagy dolgokra képesek valamely intelligenciaterületen, egyedül azonban gyengéknek bizonyulnak, egy izoláló jellegű környezetben jó eséllyel rejtve maradnak.

A hely, ahol nem kíváncsiak rád

Az iskola az a hely, amely elvárja a tanulóktól, hogy kíváncsiak legyenek arra, amit tanítani akar nekik, de ahol a tanulókra senki nem kíváncsi. Ez látszólag természetes, hiszen az iskolába azért járunk, hogy megtanuljunk valamit, ezért logikusnak tűnik, hogy az információáramlás egyoldalú. Ez fejeződik ki abban a hagyományos elrendezésben, hogy a tanár tanít (=beszél), a tanuló pedig figyel. Csakhogy így egy alapvetően embertelen viszony jön létre, amelyben nem tudja jól érezni magát a gyerek és a fiatal. Ha beiratkozunk

147 Gardner, 1998.

egy bridzstanfolyamra, akkor önszántunkból és pénzért eltöltünk ott heti néhány órát, és azt várjuk a pénzünkért, hogy az oktató a rendelkezésre álló időt minél jobban kihasználva a bridzs rejtelseibe avasson be bennünket. Valószínűleg kifejezetten zavarna, ha ehelyett a munkánkról, a családkunkról, a terveinkről kérdezzetne bennünket. A közoktatás azonban több ponton különbözik ettől a helyzettől. Egyrészt a gyerekek életük rendkívül nagy részét töltik az iskolában, másrészt ezt korántsem önszántukból teszik. Az iskola végletesen racionalizált működési rendje, amelyben szabályos 45 perces szakaszokban követi egymást a kémia-, a testnevelés-, a történelem-, a magyar- és a biológiaóra úgy, hogy mindegyik órán azt várjuk a tanulótól, hogy legalább némi érdeklődést mutasson, és eközben szinte soha nem merül fel, hogy önmagát, saját belső világát, kulturális sajátosságait, feszültségeit, problémáit, vágyait és kapcsolatait megmutathassa – nos, ez a működési rend legalább annyira diszfunkcionális, mint ha a bridzstanfolyam oktatója az álmainkról faggatna bennünket hosszasan.

A művészeti oktatás, és különösen a művészi alkotás végletesen alárendelt szerepe az iskola tevékenységrendszerében az egyik nyilvánvaló jele ennek az eldologiasodásnak. A másik a pedagógus és a tanuló közötti kötetlen beszélgetések, a nem tanórai, nem oktatási jellegű együttlétek szűkös időkerete. Nem ezek hiányáról beszélek, hiszen persze, van osztályfőnöki óra, vannak kirándulások, osztályrendezvények stb. De egyrészt a tanórákhoz képest alig van ezekre idő, másrészt a legtöbb iskolában ezek presztízse is igen alacsony: a tanóra a munkaidő elszámolási egysége, a délutáni szabadidős

rendezvény elszámolása pedig legalábbis homályos. 2006-ban a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében elkezdtünk egy kutatást, amelynek során egy szakközépiskola egyik 10. osztályának minden tagját kikérdeztük arról, hogy pontosan mit csinált előző nap. Elsősorban az érdekelt minket, hogy hogyan emlékszik vissza az iskolában töltött időre. Feltűnő volt az iskolai élet globális személytelensége. A tanulók nem tudták a tanárok nevét, sőt gúnynevet sem adtak nekik. A tanár–diák kapcsolat kizárólag a tananyagra vagy konkrét iskolai ügyekre korlátozódott.¹⁴⁸ Arra is megkértük a tanulókat, hogy fejezzék be ezt a mondatot: „az iskola olyan, mint a...” A válaszok kísértetiesen egybecsengtek: az iskola szerintük olyan, mint a börtön. Ezt persze elsősorban azzal indokolták, hogy nem lehet bármikor kimenni, hogy rácsok vannak az ablakokon, stb. Megkockáztathatjuk azonban, hogy többről is szó van: az otthontalanság érzéséről, arról, hogy az iskolában nem érzik otthon magukat. A börtön mindenestre olyan hely, ahol nem jó lenni. Talán egyetérthetünk abban, hogy ahol az otthonosságnak ez a minimuma sincs meg, ott kevés esély van rá, hogy a tehetség felszínre bukkanjon.

Meglehet, a tehetséggondozás éppen arra szolgál, hogy helyrehozzon valamit abból, amit az iskola hétköznapi működésével elront. Meglehet, többet tennénk a tehetségekért, ha közoktatási rendszerünk végtelenül ésszerűtlen és embertelen hétköznapi működésén próbálnánk meg átfogóan változtatni.

(Taní-tani Online, 2014. június 18., http://www.tani-tani.info/a_hamupipoke_effektus)

148 Kovácsné, 2007.

A pedagógiai kultúráról

Szendrei Julianna emlékének

Az iskola élőlény – mondta nekem nemrég egy sokat tapasztalt innovatív intézményvezető, és az itt következő fejtegetésekhez aligha találhatnánk jobb kiindulópontot ennél a tömör kijelentésnél. Igen, aki próbálkozott már iskolai innovációval, az tudja, milyen nehézségekkel jár egy élő organizmust megváltoztatni. Bárhol keresünk – és találunk – fogást rajta, legalábbis fennáll a lehetősége annak, hogy az általunk kezdeményezett változások viszonylag gyorsan áldozatul esnek az „egész” visszahúzó erejének. Az élőlény-metaforát folytatva azt mondhatjuk, hogy a kívülről bevitt új elemet vagy maradéktalanul asszimilálja a szervezet, és így a tervezett változás természetesen nem következik be, vagy éppen ellenkezőleg kivetí magából az organizmus immunrendszerre, és így még látványosabban vall kudarcot az innovációs próbálkozás. Nézzünk néhány ismerős példát!

Az oktatási innováció tipikus esete, amikor új tantervet vezetünk be. Ennek megvalósítása azonban megbukhat például a megfelelő taneszközök (tankönyvek) hiányán, illetve azon, hogy a pedagógusok nem ezekhez a tartalmakhoz vagy elren-

dezésekhez vannak hozzászokva, talán nem is értenek azokkal egyet, és esetleg senki nem ellenőrzi, hogy az új tanterv valóban megvalósul-e. Ilyen esetben a tanterv és a (külső és / vagy belső) feltételek közötti inkonzisztencia eredményeként egy „dupla fenekű” helyzet alakul ki: a látszat szerint az új tanterv megvalósítása zajlik, miközben a tantermi szinten minden a régi marad. Országos méretű példa lehet az ilyen inkonzisztenciára a Varga Tamás nevével fémjelzett matematikatanítási reform a 70-es években. A rendkívül ígéretes, számos szaktekintély közös munkájával megvalósuló és nemzetközileg is sok eredményt felmutatni tudó reform végül is Magyarországon nem lett sikertörténet, holott az 1978-as tanterv kötelezővé tette az új megközelítést. Szendrei Julianna, a reform egyik aktív résztvevője éppen ebben – a kötelezővé tételben – látja a kudarc elsődleges okát. „Az elképzelések megvalósítása során sok terület tanítása is túlságosan formálisra sikerült – írja a reform mérlegét megvonva. – Nem annyira a fogalmi mélység, hanem a külsőségek, a jelölések, az azokkal való manipulálás lett az iskolai tevékenységek középpontja. Ez a munka ezáltal nem vonta maga után a tervezett megértést. Szinte idegen elemként telepedett rá a halmazok-logika témakör a többi terület megvalósítására.”¹⁴⁹

Bár a különbségek nagyon lényegesek, mégis alapjában hasonló jelenséggel találkozhattunk a TÁMOP keretében kifejlesztett ún. kompetenciaalapú programcsomagok kísérleti kipróbálása során. Itt a szükséges taneszközök többé-kevésbé rendelkezésre álltak (a programcsomag, sőt pedagógiai

149 Szendrei, 2005, 433. o.

rendszer fogalma¹⁵⁰ éppen azt fejezi ki, hogy a célok megvalósításához szükséges teljes eszközzrendszert tartalmazza), több iskolában mégis valahogy ésszerűtlennek, megvalósíthatatlannak érezték a tanárok, sőt az intézményvezetők is, akik nem annyira szakmai okokból, mint inkább forrásbevonási megfontolásokból csatlakoztak a kipróbálási projekthez. Egy ilyen attitűd természetesen befolyásolja a tanulók véleményét is, és így viszonylag hamar kialakul egy olyan közhangulat, hogy az egész csak ostobaság, és amint a szabályozók lehetővé teszik, vissza kell térni a régi, kitaposott útra. Míg tehát az „új matematika” bevezetése arra volt példa, hogy az organizmus magához hasonítja, asszimilálja az innovatív törekvéseket, addig az utóbb ismertetett eset az immunrendszer működését mutatja: a szervezet kiveti magából azt, amit idegen testként érzékel.

Azt mondhatnánk, hogy a pedagógus felkészültsége és szemlélete a meghatározó tényező. Pedagógusképzőként viszont gyakran azt tapasztalom – más intézmények sok hasonló oktatójával együtt –, hogy jó szemléletű, módszertanilag képzett hallgatók pillanatok alatt válnak új munkahelyükön a frontális-tekinthetőségű pedagógia híveivé vagy legalábbis gyakorlóivá – nyilván valami módon az iskolában tapasztalt objektív körülmények hatására. Hasonlóan kétséges a módszertani pedagógus-továbbképzések hatékonysága is: hiába tanulják meg a tanárok, mondjuk, a kooperatív tanulás technikáit, sőt válnak esetleg – elvben – a kooperatív pedagógia híveivé, ha a nagy mennyiségű kötelező tananyag nyomása

150 Legrészletesebben lásd Falus et al., 2012.

nem ad időt a kompetenciafejlesztésre, vagy az értékelési rendszer nem azokat a kompetenciákat díjazza, amelyeket a csoportmunkás eljárásokkal fejleszteni lehet és érdemes.

A következtetés viszonylag könnyen adódik: nem egy területen kell a változást kezdeményezni, hanem minden területen összehangolva: a tanterv, a tankönyvek, az értékelési és vizsgarendszer, a módszertani továbbképzések mind mutatassanak ugyanabba az irányba. Ahogy korábban már írtam, a pedagógiai rendszerek éppen ennek az átfogó, sőt totalitásra törekvő szemléletnek a megvalósítására tettek kísérletet. Bár a kompetenciaalapú programcsomagok implementációja leállt, és a kipróbálás tapasztalatairól is keveset tudunk¹⁵¹, ma azt gondolom, hogy a pedagógiai rendszerek által kínált komplexitás is kevés a tartós változáshoz. Mindez ugyanis az oktatás szféráján belül marad, márpedig sok minden ezen a szférán kívül dől el. És ezt a vélekedést nemcsak a kudarc-történetek támasztják alá, hanem a sikertörténetek is. A sikeres intézmények működését vizsgálva ugyanis sokszor nem találjuk meg az oktatásközpontú pedagógiai rendszer összes előírászerű elemét, viszont mindig találunk egy olyan pedagógiai rendszert, amelynek elemei egyrészt messze túlmutatnak az oktatáson, másrészt igen nagy mértékben egyediek és más körülmények között nehezen reprodukálhatóak.

Mi a legmélyebb meghatározója annak, ami az iskolai oktatásban történik? Hol kell keresni a sikerek és a kudarcok legmélyebb okát? Ezeknek a mélyben meghúzódó struktúráknak próbál a nyomába eredni ez az esszé.

151 A kevés számú elemzés egyike: Kerber, 2011.

A mentalitásról

A pedagógiáról gondolkodó ember itt hasonló probléma előtt áll, mint a történész: melyek a legmélyebb, legmeghatározóbb és leginkább változatlan struktúrák? Ez a történettudomány egyik visszatérő és kielégítően valószínűleg soha meg nem válaszolható kérdése is. A francia Annales-iskola egyik válasza erre a kérdésre a mentalitás volt. A mentalitás kutatója – így Le Goff – „a társadalmak legszilárdabb, legmozdulatlanabb szintjét szeretné föltárni.”¹⁵² „Vajon mi a feudalizmus? Intézmény, termelési mód, társadalmi rend, sajátos katonai szervezet?” – kérdezi ugyanő a francia középkor legendás kutatójára, Georges Dubyre hivatkozva. A marxista történetírás egyértelműen a termelési módot tekintette az „alapnak”, a történelem meghatározó tényezőjének. Duby és az Annales folyóirat köré tömörülő francia történészek – akik egyébként szintén nem voltak érintetlenek a marxizmustól – azonban továbbkérdettek: mi az, ami a termelési, politikai, katonai stb. struktúrák mögött egyaránt meghúzódik, ami mindezeket hosszú távon determinálja? És válaszuk a mentalitás volt. A feudalizmus: „egy középkori mentalitás”.¹⁵³

Az első mentalitástörténeti műként Marc Bloch Gyógyító királyok (*Les Rois thaumaturges*) c. 1924-ben megjelent munkáját szokták emlegetni. Bloch itt azt a középkori hiedelmet és ehhez kapcsolódó rítust elemzi, mely szerint a király érintéssel tudja gyógyítani a görvélykórt. A forrásokból vi-

152 Le Goff, 2007, 420. o.

153 Uo., 419. o.

lágosan kiderül, hogy a megérintett betegek jellemzően nem gyógyultak meg, de az is, hogy ez a negatív tapasztalat nem csökkentette a szent gyógyításba vetett hitet. A történész ebben a jelenségben a középkori mentalitás egy lényegi elemét véli megtalálni.

Mi tehát a mentalitás – a történész és a pedagógus számára? A mentalitás mindenekelőtt a gondolkodás sajátosságairól szól egy adott kultúrában. Nem az egyén gondolkodásáról azonban, hanem arról, hogyan gondolkodnak az emberek általában. A mentalitás tehát bizonyos értelemben az egyénen kívül található. Legelsősorban olyan cselekedetekben figyelhető meg, amelyek hétköznapiak és ismétlődőek, illetve visszatérőek. „A mindennapi, a gépiesen beidegződött cselekedetekről ad képet, azt kutatja, ami személytelen az egyén tudatában, ami közös Caesar és a legutolsó légionárius, Szent Lajos és a legszegényebb paraszt, Kolumbusz Kristóf és akár-melyik matróza gondolkodásában.”¹⁵⁴ A mentalitás ennél fogva automatizmusokat és berögzöttségeket jelent, olyan gondolkodási formákat, amelyek gyakran kimondatlanok és főleg: végiggondolatlanok, amelyek azonban gyakran mégis – vagy éppen ezért – meghatározzák döntéseinket és cselekedeteinket.

A franciák az angol filozófiai nyelvből vették át a szót (mentality, mentalité), ahol „az egyén pszichikumának kollektív alkotóelemeit jelöli, vagyis azt a módot, ahogyan egy nép vagy egy bizonyos csoport tagjai éreznek és gondolkodnak”.¹⁵⁵ Ezt is Le Goff írja a mentalitástörténetről szóló rö-

154 Czoch, 2006, 481-482. o.

155 Le Goff, 2007, 422. o.

vid összefoglalójában hozzátéve, hogy a francia köznyelv nagyjából az előző századforduló táján vette át a szót némi pejoratív konnotációval. És igen, ez a megbélyegző íz a szó magyar használatától sem idegen pl. az olyan mondatokban, hogy „ezzel a mentalitással nem fogod sokra vinni”. Ebben az értelemben a mentalitás a gondolkodás korlátaira is utal, arra, hogy döntéseinket sokszor nehezen kontrollálható mélyen ülő automatizmusok határozzák meg.

A továbbiakban a pedagógusmentalitás és a pedagógiai kultúra kifejezéseket szinonimaként fogom használni. A fentiekből látható minden kultúrafogalom egyik alapvető jellegzetessége: a belső és a külső közötti feszültség. Egy kicsit érthetőbben: a kultúrának mindig két aspektusa van. Az egyiket pszichológiaiainak nevezhetjük, és a kultúrahordozó egyének elméjében lakozik: az a gondolkodásmód, azok a hiedelmek, meggyőződések és szándékok, amelyek az adott kultúrához tartozó más egyénekkel közősek. A továbbiakban a kultúrának ezt az oldalát leegyszerűsítve hiedelmeknek nevezem hozzátéve persze, hogy idesorolom a racionálisan megalapozható vélekedéseket éppúgy, mint a racionális nézőpontból védhetetlennek tűnő babonákat.

A kultúra másik aspektusa a viselkedésben, a cselekvésekben (és a tárgyokban) mutatkozik meg. A továbbiakban ezeket a külső tényezőket Lucien Febvre nyomán mentális eszköztárnak fogom nevezni. Febvre „lényegében egy korszak, vagy egy civilizáció mindazon percepciók, koncepciók, nyelvi, kifejezésbeli és cselekvésbeli kategóriáinak

együttesét érti ez alatt, amelyek az egyéni, illetve a kollektív tapasztalatot strukturálják és meghatározzák.”¹⁵⁶

A belső aspektus óhatatlanul rejtett, és csak a külső megnyilvánulásokból következtethetünk rá. Ebből viszont óhatatlanul kialakul az a benyomás, hogy a belső (a gondolkodás, a hiedelmek) az ok (a független változó), és a külső (a cselekvések, a tárgyak) az okozat (a függő változó). Ez azonban korántsem magától értetődő éppen azért, mivel a kultúra egy csoport közös tulajdona, és centruma az egyéni elmén kívül helyezkedik el. Erről az alábbiakban még lesz szó.

A hiedelmekről

Korábban már megemlékeztünk a mentalitástörténet ősnarratívájáról, a Bloch által elemzett gyógyító királyokról. A rítusok alapját nyilvánvalóan a királyi érintés gyógyító erejébe vetett hit képezi. Láttuk azt is, hogy a hiedelem fennmarad akkor is, ha az érdekeltek olyan jelenségekkel szembesülnek, amelyek a mai ember számára a hiedelem nyilvánvaló cáfolatának tűnnek (pl. ugyanaz a beteg újra és újra elmegy a gyógyító szertartásra, mivel nem gyógyult meg, sőt az állapota romlott). Ne gondoljuk azonban, hogy hasonló jelenségekkel csak a premodern társadalmakban találkozunk. A felvilágosodás óta büszkéek vagyunk a módszeres szkepszisre, azaz arra, hogy bizonyíték nélkül semmit nem fogadunk el igaznak. Valójában azonban tudományos világképünk ugyanúgy

156 „Outillage mental” Czoch, 2006, 483.

hiteken alapul. Aki ragaszkodik ahhoz a – teljesen ésszerűnek tűnő – eszméhez, hogy hatóanyag nélküli gyógyszerek nem hathatnak (vagy ahhoz a nem kevésbé racionális eszméhez, hogy a módszeresen ki nem próbált gyógyszerek nem tekinthetők hatékonynak), azt mégoly sok pozitív beszámoló és váratlan gyógyulás sem fogja meggyőzni arról, hogy a homeopátiás szerek érnek valamit, és nem fogja megtenni azt a nem túl nagy energiabefektetést követelő próbát, hogy adott esetben magán kipróbálja. Vagy fordítva: az orvostudományba vetett hitet nem feltétlenül fogja gyengíteni az a nem éppen ritka tapasztalat, hogy a beteg állapota minden kezelés ellenére romlik.

Mi teszi ezeket a – sokszor implicit – hiedelmeket ilyen stabilá? Polányi Mihály Személyes tudás című 1958/62-ben publikált alapművében a stabilitás három aspektusáról beszél. Az egyik ilyen stabilizáló tényező a cirkularitás, azaz a hiedelem alapjául szolgáló érvek körben forgása. Bármilyen ponton próbálja cáfolni valaki az adott hiedelmet, a cáfolatot további igaznak elfogadott állításokra hivatkozva verheti vissza a hiedelem mellett elkötelezett elme.

Egy váratlan jó dolgozat egy általában gyengén teljesítő tanulótól bizonyíték lehet arra, hogy az illető csak csalással tud jó teljesítményt elérni. Ha ezzel szemben rámutatunk arra, hogy semmi bizonyíték nincs a csalásra, és a dolgozatot a tanuló saját erőből is megírhatta, könnyen azt a választ kaphatjuk, hogy bezzeg a csalásban ügyesek, ahhoz nagyon jól értenek, hogy feltűnés nélkül puskázzanak. Az érvelés mögött tehát az általában gyenge képességekkel megáldott, de a csalásban ügyes és arra hajlamos tanuló képe húzódik

meg, amely vonatkozhat a tanulók egy bizonyos körülhatárolható csoportjára is mint az adott csoportra vonatkozó masszív előítélet. Az előítélet egyik eleme (buták) igazolja a másik elemet (csalók), és viszont. Ezért beszélünk körben forgó érvelésről, azaz cirkularitásról.

Egy másik fontos tényező a hiedelmek stabilizálásában a hiedelmek hajlama a terjeszkedésre. Ezen Polányi azt érti, hogy ha a tények cáfolni látszanak az elképzeléseinket, hajlamosak vagyunk kiegészítő feltevéseket megfogalmazni az elmélet koherenciájának megőrzése érdekében. Ezeket a tudományos szleng néha epiciklusoknak nevezi utalva arra, hogy Ptolemaiosz elmélete, amely szerint a bolygók szabályos körpályán mozognak, nem magyarázta meg teljes mértékben a bolygók látszólagos mozgását. A csillagász ezért kiegészítő köröket, ún. epiciklusokat feltételezett, hogy ily módon tegye koherenssé az elméletet a tapasztalattal. Hasonlóképpen epiciklikusan vagyunk kénytelenek eljárni, amikor egy oktatási technikáról azt gondoljuk, hogy az nem hatékony, miközben mások felhívják a figyelmünket arra, hogy más iskolákban nagyon is jól működik. Ilyenkor mindig kéznél vannak olyan feltevések, hogy a) abba az iskolába jobb családi háttérű gyerekek járnak, b) azt az iskolát jobban támogatják anyagilag, c) kozmetikázzák az eredményeiket, a helyzet közléről nem is olyan rózsás, stb.

A harmadik stabilizáló erőt Polányi a magképződést gátló elvnek nevezi. Ez ismét egy mindannyiunk által ismert jelenség: a hiedelmeinkkel szemben álló alternatív magyarázó elveket egyszerűen azért nem fogadjuk el szívesen, mert nehéz megérteni őket. Mivel hiedelmeink választ adnak a felmerü-

lő problémákra, ebben a zárt rendszerben nincs olyan pont, amely körül – mint mag körül – egy új, alternatív elmélet kikristályosodhatna. Az új elmélet furcsa és idegen számunkra, a helyességét bizonyító érvek épp olyan kevésbé meggyőzőek, mint vitapartnereink számára a mi érveink. Iskolai példa lehet erre az osztályozás nélküli – fejlesztő jellegű – értékelési helyzetek elfogadása, vagy annak elfogadása, hogy a műveltségi kánon szempontjából fontos elemek kimaradhatnak a tananyagból más elemek alaposabb, mélyebb megismerése érdekében.¹⁵⁷ Az ilyen új paradigmák befogadása mindig nehezen megy, új fogalmakat kell elkezdenünk használni és/vagy újra kell értelmezni meglévő fogalmainkat.¹⁵⁸

A szociális reprezentációkról

A szociális reprezentáció fogalmát a román származású francia szociálpszichológus, Serge Moscovici honosította meg a társadalomtudományokban. „A szociális reprezentációk a mindennapi életből eredő koncepcióknak és magyarázatoknak az egyének közötti kommunikációban kialakuló halmozatai.”¹⁵⁹ Ebben a definícióban a mindennapi élet szerepeltetése kulcsfontosságú. A szociális reprezentációk azok a sémák, amelyeken mindennapi gondolkodásunk és viselkedésünk

157 Polányi, 1994 II., 82-86. o.

158 Az ilyen konceptuális váltásokat pedagógiai szempontból Nahalka István elemezte a legmélyebben a magyar szakirodalomban (Nahalka, 2002).

159 László, 2005, 63. o.

alapul. Moscovici amellest érvel, hogy a bennünket körülvevő jelenségeket nem közvetlenül tapasztaljuk meg, hanem a reprezentációk által alkotott „szemüvegen” keresztül. Ha egy tanulóra nézünk, akkor őt mint tanulót látjuk, azaz már eleve olyan tulajdonságokkal ruházzuk fel, amilyenekkel az adott kulturális közösségben „a tanuló” rendelkezik. Ahogy Moscovici fogalmaz: a reprezentációk konvencionális és preskriptív természetűek, azaz „elháríthatatlan erővel kényszerítik ránk magukat”.¹⁶⁰ A dolgokat meghatározott, már előzetesen ismert kategóriákba helyezik, és segítségükkel tudjuk megkülönböztetni a lényegest a lényegtelenről.¹⁶¹

Már ebből a rövid meghatározásból is világos a társas reprezentációk számunkra legfontosabb sajátossága: az egyéni pszichétől független, objektív valóságot alkotnak, amely meghatározó befolyással bír az egyén gondolkodására. Ugyan konvencionális természetűek, azaz az egyének hozzák létre őket kommunikációs folyamatok révén, ez a sajátosságuk azonban egy idő után elhomályosul. „Minél inkább feledésbe merül az eredetük, és elfelejtkezünk konvencionális természetükről, annál megkövültebbé válnak. Az eszmék fokozatosan materializálódnak; elvesztik mülékony, változó és halandó természetüket, maradandóvá, tartóssá, szinte halhatatlanná válnak.”¹⁶² „Azt is merem állítani – teszi hozzá Moscovici –, hogy minél kevesebbet gondolunk rájuk, minél kevésbé vagyunk tudatában létezésüknek, annál na-

160 Moscovici, 2002, 217. o.

161 Uo., 214-216. o.

162 Uo., 222. o.

gyobb hatást gyakorolnak ránk.”¹⁶³ Mi ez a hatás? Röviden fogalmazva az, hogy a szociális reprezentáció az ismeretlent ismerőssé teszi. Ha egy új jelenséggel vagy akár személlyel találkozunk, meglehet az a megnyugtató érzésünk, hogy láttunk már ilyet, ez nekünk nem új. A konklúzió megvan, mielőtt a premisszákat górcső alá vettük volna, az ítélet megelőzi a tárgyalást.¹⁶⁴ A mindennapi, a józan észen alapuló tudatot éppen ez jellemzi, és ez különbözteti meg a tudománytól. Az utóbbi ugyanis a módszeres kételkedés révén éppen az ellenkezőjét teszi: az ismerőst változtatja ismeretlenné.¹⁶⁵

A mentális eszköztárról

Febvre mentális eszköztár fogalmára ezek után úgy gondolhatunk, mint a szociális reprezentációk létmódjára. Ha azt mondjuk, hogy a reprezentációk rajtunk kívül vannak, választ kell adnunk a kérdésre: tehát hol? Általánosságban fogalmazva: a társas mezőben, konkrétabban azonban azt mondhatjuk, hogy egy közösség mentális eszköztára tartja életben őket. Lássuk a mentális eszköztár néhány jellegzetes elemét különös tekintettel az iskola jelenségvilágára!

Cselekvések. Mindenekelőtt természetesen a cselekvésekben élnek a reprezentációk, jelesül a mindennapi, rutinszerű, ismétlődő, automatikus cselekvésekben. Leginkább

163 Uo., 222-223. o.

164 Uo., 235-238. o.

165 Uo., 240. o.

tehát nyilván a rítusokban. A tanóra és az iskolai élet rítusai-
ban például, a hetes jelentésében, a felállásban az óra elején,
a feleltetés¹⁶⁶ és dolgozatírás szertartásaiban, a tanáriba való
bejutás koreográfiájában, az ebédelés rendjében stb. Nin-
csenek ártatlan rítusok. Nem mondhatjuk, hogy „á, ez csak
egy formaság, az emberi kapcsolatok nem ezen múlnak”.
Ha az iskolai élet szertartásai katonásak, hierarchiát sugall-
nak, elkülönítik a tanári és tanulói tereket, ez meghatározza
a gondolkodást, és definitív hatással van a szereplők közötti
viszonyokra.

Érintkezési formák. A köszönésekben, a megszólításokban
és gúnynevekben, a tegezés, magázás és tetszikezés bonyolult
rendjében is nehezen túlbecsülhető erő rejlik. Vajon jelent-e
valamit, hogy nevükön szólítják-e a tanárt, vagy a semleges
tanár úr / tanárnő megszólítással élnek? Mond ez valamit
„a tanár” reprezentációjáról az adott intézmény kulturális
közösségében? Talán azt gondoljuk, ez mellékes, de ha még
azt is tapasztaljuk, hogy nem is tudják a tanárok nevét? És ha
a tanároknak még gúnynevük sincs?¹⁶⁷ Még inkább alá szokás
becsülni az iskolában a tegezés és magázás újra és újra vissza-
térő kérdését. Bár világos, hogy a csendőrpertu durva hatalmi
egyenlőtlenséget fejez ki, a kölcsönös magázódás pedig for-
malizált, távolságtartó kapcsolatot definiál (ámbar a kölcsö-
nös magázódás aligha gyakori a középiskolában, csak a tanár
magáz, a diák általában tetszikezik), hajlamosak vagyunk az
ilyen felvetésekkel szemben arra hivatkozni, hogy mindez

166 A feleltetés rítusainak klasszikus elemzésére a tanári dominancia
perspektívájából lásd Síklaki, 1988.

167 Kovácsné, 2007, 27. o.

a mi kapcsolatunkat a diákokkal nem befolyásolja. Ami nagyon meglehet, viszont itt nem egy-egy személy kapcsolatról van szó, hanem egy közösség uralkodó mentalitásáról.

Nyelvhasználat. Külön elemzésre méltó jelenség, hogy a tanárok és a tanulók által használt nyelvváltozat gyakran eltér egymástól. Ez önmagában egy semleges tény addig, amíg nem zavarja a kommunikációt. Márpedig általában nem zavarja, legalábbis nem számottevő mértékben tekintettel arra, hogy a magyar nyelv belső tagoltsága egyáltalán nem mondható drámainak. Az azonban, hogy hogy viszonyulnak a kommunikáló felek ezekhez az eltérésekhez, már kulturálisan meghatározott. Az iskolában meglehetősen tipikus, hogy a tanárok által képviselt, a köznyelvi normát megjelenítő nyelvváltozat domináns, míg a tanulók nyelvváltozata alárendelt helyzetben van. Ez leginkább abban mutatkozik meg, hogy a tanár „javító üzemmódba” állítja magát, a tanuló beszédének bizonyos lexikai és grammatikai sajátosságait hibaként definiálja, és azokat folyamatosan korrigálja a hétköznapi kommunikáció során. Ami a nyelvjárásokhoz való viszonyt illeti, az iskola magatartása ezen a téren jelentősen megváltozott a száz évvel korábbi helyzethez képest, amelyről Illyés írt a Puszták népében. A tanár leintette a pusztai gyerek beszédén gúnyolódó osztálytársakat. „Kétszer-háromszor szépen, világosan kiejtette előttem a helyes e-t. De hasztalan biztatott, hogy utánozzam. Aztán megmagyarázta, hogy okvetlen meg kell tanulnom, mert különben hogy tudhassa ő, melyik betűre gondolok?

– Holnapra megtanulod a rendes kiejtést – mondta egy kicsit türelmetlenül. – És jelentkezni fogsz.

Egész délután a Kapos partján a fűzbokrok közt föl-alá járva gyakoroltam magam. Néha úgy éreztem, sikerült. Tátogtam, hápogtam, égre fordított arccal a torkom szorígtattam.”¹⁶⁸ Ma a nyelvjárásokhoz való viszony toleránsabb, ám egyrészt ennek ellenére láthatóan hatékonyan számolja fel az iskola ma is a köznyelvi normától eltérő nyelvváltozatokat, másrészt bizonyos nyelvváltozatokat, mint a jellemzően szegénységben élő roma tanulók nyelvét, vagy olyan széles körben elterjedt jelenségeket, mint a suksükölés vagy a nákolás, ma is primitívnek, ill. hibásnak tekint, és ezeket folyamatosan javítja is.¹⁶⁹ A jelenség, amelyre itt fókuszálunk, nem a köznyelvi norma megtanítása – ez alighanem magától értetődő feladata az iskolának –, hanem az attól eltérő nyelvhasználathoz való viszony, a nyelvi dominancia kérdése, amely például abban nyilvánul meg, hogy a köznyelvi normát nem a saját otthoni nyelvváltozat mellett tanítja meg (hozzáadó szemlélet), hanem az utóbbit értéktelenként tételezi, és annak elhagyására ösztönöz (felcserélő szemlélet).¹⁷⁰

168 Idézi Szabó L. T., 1988, 223-224. o.

169 A téma alapos empirikus feldolgozására lásd: Szabó T. P., 2012.

170 A hozzáadó (additív) és felcserélő (szubtraktív) szemlélet megkülönböztetése kanadai pszichológusoktól származik, és eredetileg a nemzeti-etnikai kisebbségek nyelvi helyzetének jellemzésére dolgozták ki. „Hozzáadó kétnyelvűségi helyzetről akkor beszélünk, ha egy heterogén környezetben használt nyelveket és a hozzájuk kapcsolódó kultúrákat egyformán értékelik, s megközelítőleg azonos státusszal bírnak. Mivel ilyenkor a nyelvek elsajátítása vagy tanulása egyformán vonzó cél, nem jellemző rá a nyelvcseré. Az egyik nyelv tanulása nem a másik rovására történik, hanem az egyik nyelvhez, megtartva azt, hozzáfejlődik a másik. Ilyen környezetben a személyiségfejlődés összetettebb ugyan, mint egynyelvű helyzetben, de számos vonatkozásban az egyén adottságainak teljesebb kibontakozását

Metaforák. A „metafora” kifejezést itt természetesen nem retorikai értelemben használom, és nem is a pedagógiában mostanában divatos vizsgálati módszerre szeretnék utalni (amelynek lényege, hogy a vizsgálati személyt explicit módon felkérjük arra, hogy egy központi jelenséget valamilyen más jelenséghez hasonlítsa, pl. a pedagógus olyan, mint a kertész). Amiről itt szó van, azt mostanában – Lakoff és Johnson nyomán – kognitív metaforaelméletnek nevezik, és a hazai gondolkodásban elsősorban Kövecses Zoltán tankönyv jellegű összefoglaló műve nyomán vált ismertté.¹⁷¹ Eszerint a metafora elsőrendűen nem művészi alakzat, hanem mindennapi gondolkodásunk nélkülözhetetlen eleme, amely nemcsak olyan kifejezésekben jelenik meg, ahol explicit módon megnevezzük azt a dolgot, amihez valami mást hasonlítunk (pl. „hogya lehetsz ilyen bunkó?”), hanem olyanokban is, ahol a metafora alapját jelentő forrástartományra csak utalunk, pl. egy igével („abból, amit mondasz, nekem az jön le, hogy...”). Az utóbbi példa a megértést térbeli mozgásként értelmezi, ahol a „fent lévőnek” csak egy része „jön le” (a fejünkbe?), ahogy a megértés is mindig részleges. „Kognitív nyelvészeti szempontból a metafora egy fogalmi tartománynak egy másik fogalmi tartomány terminusaival történő megértését jelenti.”¹⁷² Jellemzően egy elvontabb jelenség (céltartomány) megértéséről van szó azáltal, hogy arról egy

teszi lehetővé. Felcserélő (szubtraktív) a kétnyelvűségi helyzet, ha a környezet az egyik nyelvet és kultúrát kívánatosabbnak tartja a másiknál, s előnyben részesíti.” Göncz, 2004.

171 Kövecses, 2005.

172 Uo., 20. o.

konkrétabb jelenséghez (forrástartomány) kapcsolódó terminusokban gondolkodunk. A megértésről van tehát szó, így a metaforaelmélet könnyen beilleszthető a reprezentációelmélet fogalmi keretébe: metaforáink segítségével mintegy kategorizáljuk a dolgokat, „ismertté tesszük az ismeretlent”.

A tanári nyelv is – mint minden szakma nyelve – számos fogalmi metaforával él. Ezek közül most csak a két legismertebbet – és egyben talán legkifejezőbbet – említem. A tanóra eseményeit gyakran jellemezzük úgy, hogy „leadom az anyagot”. Ezzel a kifejezéssel a tanítást egy dolog átadásához hasonlítjuk mégpedig úgy, hogy ez az átadás felülről lefelé történik. Hasonló szemléleti alapállást fejez ki a „gyerekanyag” kifejezés, amelyben a gyerek a tanári munka passzív nyersanyagaként jelenik meg. Nagyon jellegzetes, hogy mindkét kifejezés szimbolikus tartalmával tisztában van a pedagógusok többsége, a bennük kifejeződő szemlélettel tudatos szinten kevesen azonosulnak, maguk a kifejezések mégis kiirathatatlanoknak tűnnek a pedagógiai beszédből, és ennek alighanem az az oka, hogy hiedelemháttérük továbbra is a pedagógus mentalitás meghatározó összetevője.

Jelek és szimbólumok. Az iskolai életet hagyományosan számos szimbólum övezi. Érdemes külön kiemelni az öltözködés szimbolikus jelentőségét. A tanárok öltözködése lehet formális vagy lazább, kifejezheti az egységességre való törekvést vagy lehet hangsúlyozottan sokféle. A tanulóktól megkövetelhetnek konformitást kifejező öltözködési elemeket, ilyen volt régen a köpeny, ilyen lehet ma egyes helyeken az egyenruha vagy jelvény. Ha ilyen szabályok nincsenek, akkor is kifejeződhetnek a tanulók öltözködésében sajátos

szubkultúrák, illetve jellemző lehet, hogy az ilyen önkifejezésnek hol húzódnak a határai.

Mennyiségi viszonyok. A mérési konvenciók és mértékegységek kérdése hagyományosan a mentalitástörténet érdeklődésének homlokterében állt.¹⁷³ Az iskolában ez például az időmérés problémájában mutatkozik meg (a tanóra mint mértékegység), továbbá abban, ahogyan az időhöz viszonyul tanár és diák (a pontos órakezdés igénye, mi történik a későn jövőkkel? mennyire fontos az órát pontosan befejezni? stb.). Különösen fontos mértékrendszert alkot az iskolában az osztályozás. Nagyon sok minden az osztályzatok körül forog, ezért fontos lehet annak vizsgálata, hogy mit fejeznek ki az osztályzatok közötti különbségek, azonos mérce vonatkozik-e mindenkire (illetve miből derül ki, ha nem így van), és milyen következményei vannak az osztályzatoknak például az emberi kapcsolatokra nézve. Hunyady Györgyné a 70-es években 46 általános iskolai felső tagozatos osztály tanulóit vizsgálta egyebek mellett abból a szempontból, hogy a szociális kapcsolatok és a tanulmányi eredmények milyen összefüggéseket mutatnak. Röviden azt mondhatjuk, hogy ezek az összefüggések jelentősek: arra a kérdésre, hogy osztálytársaik közül kikre szeretnének hasonlítani, jellemzően a saját tanulmányi kategóriájukból jelöltek meg tanulókat válaszul, sőt ennek a kapcsolatnak a tanulók tudatásában is voltak.¹⁷⁴ A rokonszerzői választások szintén azt mutatták, hogy a jó tanulók inkább jó tanulókat, a rossz tanulók inkább rossz tanulókat

173 Arcangeli, 2012, 39. o.

174 Hunyady, 1977, 64-65. o.

választottak.¹⁷⁵ Bár a statisztika nem vall az oksági összefüggés irányáról, sőt azt sem bizonyítja, hogy az osztályzatok és a társas kapcsolatok direkt módon összefüggének, mégis az eredmények legalább egyik lehetséges értelmezése az, hogy a tanulmányi eredmények az emberi kapcsolatokra is meghatározó hatást gyakorolnak az iskola világában.

Szabályok. Mire vonatkozik írott, formálisan rögzített, és mire íratlan, esetleg ki sem mondott szabály? Hogyan derülnek ki az íratlan szabályok? A szabályok mindenkire és minden szituációban egyformán érvényesek-e? Mi történik akkor, ha sérülnek a szabályok? Nem kevésbé fontos kérdés az sem, hogy kik vehetnek részt a szabályok megalkotásában és megváltoztatásában, illetve hogy mekkora a hajlam az iskolai élet különböző szereplőiben arra, hogy betartsák vagy egyáltalán komolyan vegyék a szabályokat.

A pedagógus közösségek mentális eszköztárának fentebb vázlatosan elősorolt elemei részben a hiedelmek kifejeződése, részben azonban egy olyan arzenálról van szó, amely ezeket a hiedelmeket életben tartja, megerősíti, sőt bizonyos mértékben előidézi. A kezdő pedagógus, amikor belép egy iskola közösségébe, általában még nem rendelkezik azzal a kultúrával vagy mentalitással, amely az adott iskolára jellemző. Mentalitását az egyetemről, az ifjúsági szubkultúrákból hozza, ez fejeződik ki öltözködésében, beszédmódjában, a diákokkal való érintkezés hozott rutinjaiban. Mindez azonban ellentmondásba kerül az iskola uralkodó pedagógiai kultúrájával, és az esetek túlnyomó többségében nem kétsé-

175 Uo., 68-70. o.

ges, hogy ez a feszültség hogyan fog megoldódni. A kezdő pedagógus átalakulása néha egészen drámai. A társas teret meghatározó szokások átvétele valójában a szociális reprezentációk átvételét jelenti, és hősünk hamarosan ugyanazokat a hiedelmeket (nézeteket) fogja vallani, mint a közösség régebbi tagjai. A pedagógiai kultúra magja nem a lélekben van, hanem kívül, a társas erőterben.

A kultúraváltásról

Ezen a ponton vissza kell kanyarodnunk kiindulópontunkhoz, a pedagógiai innovációk kérdéséhez. Azt az állítást szeretném megfogalmazni, hogy a pedagógiai újítások egy része elmozdulást igényel a pedagógiai kultúrában, azaz nem tud megvalósulni anélkül, hogy magában a kultúra (mentalitás) egészében változás ne következne be. Ez magyarul azt jelenti, hogy aprónak tűnő változtatások is kilátástalanok, ha a beavatkozás nem fókuszál kifejezetten a kulturális struktúrákra.

Melyek a pedagógiai kultúra legfontosabb, a pedagógiai megújulást támogató vagy akadályozó dimenziói a magyar iskolákban? A lehetséges dimenziók közül az alábbiakban hármat ajánlok az olvasó figyelmébe.

Személyesség–formalitás. Míg sok jel arra utal, hogy Magyarországon a tömegoktatás kultúrája formális/bürokratikus/eldologiasodott, addig a legtöbb oktatási innováció kifejezetten a személyességre épít, ezért érintetlen pedagógiai kultúra esetén eleve kudarcra van ítélve.

Partnerség–hierarchia. Iskoláink belső világa jellemzően hierarchikus, működése a tanári tekintély erején alapul. Eközben a legtöbb oktatási innováció tanár és diák (valamint tanár és tanár, ill. diák és diák) partneri viszonyára, nem-hierarchikus együttműködésére épít.

Elfogadás–idegenség. A legtöbb iskolában a gondolkodás meghatározó eleme az iskola által képviselt kultúra magasabb rendűségébe vetett hit, a tömegkultúra, a szegénykultúra és a roma kultúra lenézése, illetve idegenként való kezelése, miközben olyan programok megvalósítására tesznek kísérletet, amelyek a más kultúrákkal kapcsolatos elfogadó attitűdöt alapfeltételnek tekintik.

Ha komolyan vesszük a fenti következtetéseket, akkor el kell fogadnunk, hogy a pedagógiai kultúraváltás minden pedagógiai megújulás központi kérdése. Ez más szavakkal azt jelenti, hogy hosszú távon nagy valószínűséggel eredménytelenek lesznek az alábbi – önmagukban alkalmazott – innovációs technikák:

- a megszokottól lényegesen eltérő szemléleti alapokon álló oktatási programok bevezetése,
- a pedagógusok tanfolyami keretek között történő továbbképzése, szemléletformálása,
- egyéni személyiségfejlesztő, önismereti, előítélet-kezelő tréningek megvalósítása,
- a pedagógusok egy elszigetelt csoportjának „különutas” innovációja.

Nem arról van szó, hogy ezek a megközelítések nem jók vagy károsak. Ellenkezőleg: mind a négy felsorolt eljárásban nagy erő és lehetőségek rejlenek. Arról azonban szó van,

hogyan a pedagógiai kultúraváltásra irányuló tudatos erőfeszítések nélkül vagy átalakulnak önmaguk ellentétévé, és beilleszkednek az iskolai élet „normális” rendjébe, vagy nyíltan kudarcot vallanak és elhalnak.

Mit jelent a pedagógiai kultúraváltás? Az alábbiakban ennek a technikáját már csak azért sem fogalmazhatom meg, mert ezzel kapcsolatban még nagyon kevés a feldolgozható tapasztalat, pontosabban a meglévő tapasztalatok feldolgozása még gyerekcipőben jár. Ennek az esszének a lezárásaként csak néhány alapelv megfogalmazására szorítkozhatok. Az alábbi alapelvek csak együtt, egymást erősítve értelmezhetők.

A kollektív önismeret előmozdítása. Mivel a kultúra egy adott közösség közös tulajdona, az ezekkel a jelentésekkel való szembesülés is csak közös lehet. A tantestületnek olyan folyamatokon kell végigmenni, amelyek révén közösen értelmezik mentális eszköztáruk egészét, és közösen fogalmazzák meg, hogy mi ezeknek a jelentése és jelentősége.

Más közösségekkel való partneri eszmecsere. Senki nem fogja elhinni, hogy létezik az övétől radikálisan eltérő pedagógiai kultúra, amíg személyesen meg nem tapasztalja. Ez a tapasztalás azonban csak hosszú folyamat lehet, semmiképpen nem egy intézménylátogatásra kell gondolni. A pusztá megtekintés során ismét csak az történik, hogy a saját kultúra saját magához asszimilálja a látottakat. Itt is a személyes kapcsolatok, a személyes együttműködés és az önismereti felismeréseket is lehetővé tevő közös eszmecserék jelentőségét kell hangsúlyozni.

Megállapodások. Az „élet rendjében” – hogy ismét az *Annales* nyelvét hívjuk segítségül – bekövetkező változások

nélkül kultúraváltás értelemszerűen nem képzelhető el. Viszont a szabályok aprónak tűnő megváltoztatása (pl. a tanulók szabadon bejöhetnek a tanáriba, vagy lemondunk a hetes jelentéséről) elindíthatja a mentalitás átalakulásának láncolatát. A változtató jellegű megállapodásoknak legfontosabb hozadéka azonban az lehet, hogy egyáltalán vannak, hiszen sokszor éppen az egységes gondolkodás hiánya jelenti a megújulás fő akadályát.

Kultúraidegen innovációk bevezetése. Az, ami önmagában biztos kudarcra van ítélve, a változás fő erjesztőjévé léphet elő, ha egy átfogó kultúraváltási programba illeszkedik. A projektoktatás például azáltal, hogy egy partneri tanár-diák viszonyt konstituál, maga is a kultúraváltást szolgálja. Első pillantásra úgy tűnhet, jobb, ha előbb megváltoznak a nézeteink, és ezt a változást követi a cselekvések átalakulása. A cselekvések és a nézetek közötti konzisztencia azonban fordított irányban is létrejöhet.¹⁷⁶ Festinger ismert elemzése a kognitív disszonanciáról részben éppen erről szól.¹⁷⁷ Néha rákényszerülünk arra, hogy a viselkedésünk megváltozzon, és az így létrejövő disszonanciát úgy is redukálhatjuk, hogy vélekedéseinket, hiedelmeinket hozzáigazítjuk a megváltozott viselkedéshez. Ez a jelenség az akkulturációnak éppúgy alapfolyamata, ahogyan adott esetben a kultúraváltás szolgálatába is állítható.

176 Lásd ezzel kapcsolatban Einhorn Ágnes tanulmányát, különösen a Klippert-módszerről és annak tanulságairól írottakat. Einhorn, 2015.

177 Festinger, 2000.

Tekintélyszemélyek példamutatása. Egyáltalán nem mindegy, hogy a változásokat ki kezdeményezi, illetve ki(k) jár(nak) elől a megvalósításukban. Az intézményvezető ebben a folyamatban nyilvánvalóan kulcsszerepet játszik, de adott esetben más fontos referenciaszemélyek is az átalakulás kulcsfigurái lehetnek. A kulcsinnovátorok által mutatott minta követése valószínűleg minden kultúraváltás központi jelentőségű folyamata.

(Taní-tani Online, 2014. december 3., http://www.tani-tani.info/a_pedagogiai_kulturarol)

Eldologiasodás és elismerés az iskolában

Nagyjából egy évvel ezelőtt írtam egy esszét, amelyben kísérletet tettem az intézményi pedagógiai kultúra fogalmának meghatározására.¹⁷⁸ Ebben az írásban a pedagógiai kultúra kérdését elsősorban abban az összefüggésben tárgyaltam, hogy a különböző kulturális konstellációk mennyiben jelennek támogató vagy akadályozó környezetet a 21. századi oktatási innovációk számára. A kérdésfelvetés nyilván elementáris fontosságú a gyakorlat szempontjából, és amellett próbáltam érvelni, hogy az oktatási innovációk együtt kell, hogy járjanak egy olyan folyamattal, amit a kultúraváltás támogatásának lehet nevezni. De honnan hová kellene eljutni egy tantestületi szintű pedagógiai kultúraváltás során? Ezzel kapcsolatban három dimenziót próbáltam beazonosítani pusztán tapasztalati alapon, a fogalmi érvelés mellőzésével. Az első szempont, hogy a magyar iskolákban jellemzően személytelen-formalizált viszonyok uralkodnak, miközben a tervezett innovációk jelentős része személyesebb kapcsolatokat

178 Lásd ebben a kötetben: A pedagógiai kultúráról

igényel minden téren, de elsősorban a tanár–diák viszony vonatkozásában. A második szempont, hogy az iskolákban hierarchikus viszonyok uralkodnak, miközben az oktatás megújítása partneri kapcsolatokat igényel. Harmadik szempontom pedig az volt, hogy a pedagógusok és a fiatalok kölcsönös idegenkedéssel szemlélik (és nem értik) egymás kultúráját, ami nyilván tetemesen megnehezíti azt a kölcsönös megértést, ami az oktatás megújításának előfeltétele lenne.

Mostani előadásomban a gondolatmenetet folytatva szeretnék egy fogalmi keretet javasolni annak bizonyítására, hogy az előbb említett három kulturális dimenzió összetartozik, valójában ugyanannak problematikának a három megjelenési formája, és ezzel összefüggésben szeretnék kitérni arra a konkrét innovációs folyamatra, amelyen a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének teamje jelenleg dolgozik, azaz a komplex instrukciós program szélesebb körű implementációját célzó projektre.

Bár már a kiindulópontot jelentő esszében is használtam az „eldologiasodás” kifejezést, most ezt szeretném az elemzés középpontjába állítani. Segítségemre van ebben Axel Honneth frankfurti filozófus munkássága. Honneth *Az eldologiasodás* című művében arra tett kísérletet, hogy Lukács György korai, a *Történelem és osztálytudatban*¹⁷⁹ kifejtett „eldologiasodás” fogalmát újraértelmezze, ami mindenekelőtt a konstrukció megtisztítását jelenti olyan mára egyértelműen tehetetlennek számító ideológiai fixációktól, mint az árutermelés és az eldologiasodás azonosítása egyfelől, minden tárgyasulás eldolo-

179 Lukács, 1971.

giasodásként való értelmezése másfelől, illetve a proletárforradalom megváltó, az eldologiasodást felszámoló aktusába vetett bizalom. Honneth abban hisz, hogy az eldologiasodás fogalma ma is rendelkezik bizonyos „használható értékkel”,¹⁸⁰ nála azonban a konstrukció inkább etikai, mint ontológiai, és ebben a konstrukcióban az eldologiasodás ellenfogalma a Hegeltől átvett „elismerés”, amely eszme köré egyébként – úgy tűnik – Honneth egész újabb munkássága rendeződik.

Mielőtt kifejténém javaslatomat az eldologiasodás–elismerés oppozíció pedagógiai használhatóságáról, szeretném röviden megmagyarázni, hogy milyen értelemben használom az eldologiasodás fogalmát. Ebben természetesen Honnethet követem anélkül azonban, hogy esetleges félreértéseimért őt tenném felelőssé.

1. Az eldologiasodás mindenekelőtt természetesen azt jelenti, hogy az emberekre nem mint személyekre, hanem mint dolgokra tekintünk. Ez rémisztően hangzik, valójában azonban hétköznapi jelenség, és bizonyára elkerülhetetlen is. Nem mondhatjuk azonban, hogy az élet minden szférájában egyformán elkerülhetetlen, így az eldologiasodás kritikája nem veszti el minden alapját pusztán attól, hogy a modern társadalmak szükségszerű jelensége. Emberi lények dolgokként való kezelésének természetesen sokféle megjelenési formája lehet. Itt most azt emelném ki, hogy ilyenkor mintegy megfeledkezünk a másik ember nézőpontjáról. A másik nézőpontjának felvételével kapcsolatban Honnethet idézem: „Ez első pillantásra nem jelent többet, csak azt, amit ma

180 Honneth, 2011, 12. o.

«résztvevő perspektívának» szoktak nevezni, szembeállítva a pusztá megfigyelés perspektívájával: az emberi szubjektumok normális esetben úgy vesznek részt a társadalmi életben, hogy belehelyezkednek a szembenálló ember perspektívájába, akiről azt feltételezik, hogy a cselekvései a vágyaira, beállítottságaira és meggondolásaira épülnek. Ha viszont erre a perspektívaátvételre nem kerül sor, és a szubjektum a pusztá megfigyelő beállítottságát foglalja el a másik emberrel szemben, akkor szétszakad az emberi interakciók ésszerű köteléke, mert már nem közvetíti az indokok kölcsönös megértése.”¹⁸¹ Ahhoz azonban, hogy ez a „résztvevő perspektíva” létrejöjjön, egy alapvetően pozitív, a másik embert elismerő beállítottságra van szükség, és ha ez elmarad, akkor a másik ember nem mint személy, hanem mint szerep, egy mechanizmus alkatrésze jelenik meg számomra.¹⁸²

2. Az ember dologként való kezeléséből logikusan következik továbbá, hogy pszichés funkciói, mindenekelőtt képességei és ismeretei is dologként jelennek meg, amelyek a személy egészéről mintegy leválaszthatók, elkülönülten közvetíthetők, illetve fejleszthetők, megismerhetők és leírhatók: önmagukban, a személyiség egészéből kiszakítva vizsgálhatók.

3. Az eldologiasodás megfigyelhető harmadszor az intézmények világában is. Eldologiasodásnak nevezem azt a jelenséget, amikor az intézmények adottként jelennek meg, azaz elfelejtődik, hogy emberi szándékok hozták őket létre,

181 Honneth, 2011, 27-28. o.

182 Honneth, 2011, 29. o.

és emberi viszonyok fejeződnek ki bennük. Világos, hogy az intézményeknek ez az eleve adott jellege megakadályozza, hogy velük szemben egy kritikai attitűdöt vegyünk fel, az ember feladata a vele szemben falként tornyosuló intézményekkel szemben csak azok megismerése és a hozzájuk való alkalmazkodás lehet. Az iskola világából számos példát hozhatunk ilyen eldologiasult intézményre az időszervezéstől kezdve az osztályok vagy évfolyamok rendszerén át a tantervig vagy az osztályozásig.

Ezzel az utalással lényegében meg is fogalmaztam, hogy az iskolát olyan intézménynek tartom, amely jó példa az eldologiasodás uralmára. Ehhez azonban azt is hozzá kell tenni, hogy éppen mivel iskoláról van szó, azaz olyan helyről, ahol elvileg a felnövekvő nemzedék személyiségének formálása zajlik, ebben a világban az eldologiasodás kritikája helyénvaló lehet. Itt szeretnék visszakanyarodni a pedagógiai kultúra előadásom elején említett három dimenziójához. Azt állítom, hogy az iskolák személytelen-formalizált, hierarchikus és kulturálisan intoleráns világa csak három megnyilvánulási formája ugyanannak az intézményesített eldologiasodásnak. Ahol ugyanis a szervezet uralkodik a személy fölött, ott a személy mindig csak egy szerep képviselőjeként jelenik meg, és nem a maga teljességében. A bürokratikus alá-fölé rendelő viszonyok azt jelzik, hogy nem jön létre a szerepek hordozói között valódi emberi interakció, ami a partneri együttműködést megalapozhatná, a kulturális idegenkedés pedig szintén arról szól, hogy a másik ember szokásait és attitűdjeit egy elvárásrendszer szűrőjén át vesszük szemügyre, leszakítva a személyiség egészéről.

Az eldologiasodott viszonyokkal az a baj, hogy folyamatosan sérül az, amit Honneth elismerésnek nevez. A másik ember elismerése legalább három egymástól megkülönböztethető dolgot jelent. Ha elismerjük szabad akarattal rendelkező lénynek, aki nemcsak egy kívülről adott feladat végrehajtója, hanem önálló döntésekre képes és jogosult, akkor elismerjük emberi méltóságát. Elfogadó attitűddel közelíthetünk továbbá sajátos szükségleteihez, vágyaihoz és érzelmeihez. Az elismerésnek ezt a formáját talán nem elviselhetetlen túlzás szeretetnek nevezni. Végül elismerhetjük, hogy képességei értékesek a közösség számára, ami nem más, mint a másik ember megbecsülése.¹⁸³

Egy olyan iskolai környezetben, ahol az elismerésnek ezek a formái hiányoznak vagy folyamatosan sérülnek, nagyon nehéz helyzetbe kerülnek a 21. század tipikus oktatási innovációi. Ennek persze az az oka, hogy ezek jellemzően nem olyan technicista újítások, mint pl. a programozott oktatás vagy a mastery learning, hanem kisebb-nagyobb mértékben mindig a személyiség motivációs szféráját célozzák meg, azaz a tanuláshoz való viszonyt kívánják javítani. Napjainkban ugyanis éppen a motivációs deficit az elsőrendű oka az oktatás alacsony hatékonyságának.¹⁸⁴ Ez a motivációs deficit koncentráltan jelentkezik a szegény és alulképzett szülők gyermekei esetében, de valamilyen formában az oktatási rendszer szinte minden területén megjelenik, és a megújítási kísérletek ért-

183 Honneth, 1997, 155. o.

184 Knausz, 2011a.

hető módon szinte kivétel nélkül erre próbálnak valamilyen választ megfogalmazni a tanulók érdeklődéséhez, tapasztalataihoz, hajlamaihoz és kompetenciáihoz jobban igazodó tananyagok és módszerek bevezetésével, illetve a sikerélmény tudatos szabályozásával. A tanulók megismerése tehát inherens része minden ilyen törekvésnek. A személyek megismerése azonban drámaian eltér a dolgok megismerésétől, mert míg az utóbbi esetben a távolságtartás, az involválódás hiánya általában hasznára válik a megismerési folyamatnak, az előbbi esetben a megismerés mindig egy bizonyos mértékű azonosuláson, a „résztvevő perspektíva” felvételén alapul, ami viszont – mint láttuk is – elképzelhetetlen egy alapvetően pozitív odafordulás, azaz az elismerés biztosítása nélkül.

A jó hír, hogy minden további nélkül elgondolható egy olyan szervezeti kultúra, amely a személyes kapcsolatokon, egymás partnerként való kezelésén és a másik kultúrája iránti nyitottságon alapul, és amelyben ilyen módon az emberek az elismerés attitűdjével fordulnak egymás felé. Sőt, ez nemcsak elgondolható, hanem számos iskola napi gyakorlatában jelen van Magyarországon is. A rossz hír, hogy az elismerésen alapuló pedagógiai kultúra nagyon kevés helyen domináns, és ahhoz, hogy az legyen, olyan innovációtámogatásra van szükség, amely a kultúraváltást tudatosan az érdeklődése középpontjába helyezi.

Ennek természetesen oktatáspolitikai előfeltételei is vannak, és igen sajnálatos, hogy a jelenleg uralkodó oktatáspolitikai megleghehetősen tudatosan erősíti az iskolák belső világának amúgy is meglévő eldologiasult vonásait olyan intézkedésekkel, mint a tantervi szabályozás bemerevítése,

az intézmények feletti bürokratikus kontroll erősítése vagy a pedagógusminősítés rendszerének szisztematikus elszemélytelenítése. Nem kicsiny ellentmondás, hogy mindeközben a kormányzat erőteljesen támogat és terjeszteni kíván egy olyan innovációt – a komplex instrukciós programot –, amely pontosan a korábban kifejtetteknek megfelelően állítja a középpontba a tanulók személyiségének motivációs szféráját.

Befejezésül szeretnék néhány szót szólni erről a kérdésről. A komplex instrukciós program (a KIP) nemcsak feltételezi az elismerés kultúráját, hanem valójában arról is szól: kulcsfogalma és elsődleges célja ugyanis az ún. státuszkezelés, vagyis az a meggyőződés, hogy a hátrányos helyzetű tanulók teljesítménydeficitből, nyelvi stigmatizációból és más tényezőkből fakadó alacsony szociometriai státuszának korrigálása felszabadító hatással bír, és ezáltal képes növelni teljesítményüket.¹⁸⁵ Itt egészen konkrétan az elismerés biztosításáról van szó, azon belül is elsősorban – de semmiképpen nem kizárólag – arról, amit korábban megbecsülésnek neveztem, azaz a tanulók képességeinek értékesként való elismeréséről. Ebben a folyamatban különösen fontos szerepet játszanak az ún. nyitott végű feladatok, amelyeknek tehát többféle, előre nem listázható megoldása lehet. Ezekben a tanuló meg tudja mutatni magát, a pedagógusnak pedig a megoldáson keresztül valójában a tanulóra kell figyelnie, ahogy ő a nyitott végű feladat megoldásában kvalitatív mó-

185 K. Nagy, 2015.

don megnyilvánul. Ez éppúgy pozitív odafordulást feltételez a pedagógus részéről, mint a programban szintén konstitutív szerepet játszó egyéni feladatok, amelyek a tanulók megismerése nélkül egyszerűen nem értelmezhetők.

A KIP iskolai szintű bevezetése tehát óhatatlanul együtt kell, hogy járjon egy pedagógiai kultúraváltással. Izgalmas gyakorlati kérdés persze, hogy a kultúraváltás feltétele vagy következménye inkább a technika bevezetésének. Kölcsönhatásról van persze szó, de az innovációtámogatás és az idődimenziók szempontjából nem mindegy, hogy melyik irányú összefüggés az erőteljesebb. Magam nagyon is hiszek a technika attitűdformáló erejében, azaz abban, hogy a KIP bevezetése nyomán olyan tapasztalatokhoz juthatnak a pedagógusok, amelyek egy átfogóbb kultúraváltást alapoznak meg. Ráadásul iskolai szinten alkalmazva a technikát egy olyan szokásrend jön létre, amely biztonságos fogódzót adhat a pedagógusoknak például a kezdeti kudarcokkal szemben. A technika következetes alkalmazása azonban már eleve feltételezi a belévetett bizalmat, és ez egy eldologiasodott közegben nagyon nehezen jön létre. Összességében tehát alighanem le kell szögezni, hogy a KIP bevezetése általában csak akkor lehet eredményes, ha már a kezdetektől együtt jár egy kulturális átalakulással, a támogatásnak tehát tudatosan kell erre a kultúraváltásra is irányulnia. Ami viszont azt is jelenti, hogy meglehetősen hosszútávú folyamatokban kell gondolkodnunk.

(Előadás az Országos Neveléstudományi Konferencián, 2015. november 21-én. Taní-tani Online, 2015. november 21., http://www.tani-tani.info/eldologiasodas_es_elismeres)

Irodalmi nevelés

Bekezdések Babits fiatalkori esszéjének ürügyén

(*Emlék*) Éspedig nagyon homályos emlék. Valami program-fejlesztéshez kapcsolódó megbeszélésen ültünk egy nagy asztal körül a 90-es évek elején, még nem voltunk negyvenévesek, alighanem a társadalomismeret oktatásáról volt szó, és a hozzászólók sorra hitet tettek amellett, hogy nem a tartalom a fontos, hanem a képességek fejlesztése. Magam is így gondolkodtam akkor, ezt nyilván el is mondtam, és nagyon kellemetlenül érintett, hogy a mai ünnepelt¹⁸⁶ egyre idegesebb lett, és valami olyasmit mondott – már nem tudom, hogy csak nekem vagy nyilvánosan –, hogy „de hiszen éppen azt mondom, hogy mindkettő”. Vagyis hogy a képesség nem fontosabb a tartalomnál. És nekem akkor kezdett valami derengeni arról, hogy talán túl egyszerűen látom a világot.

(*Horror vacui*) Ha a mai oktatásügyi kormányzat tartalompolitikáját vizsgáljuk, könnyen válhatunk egy optikai csalódás áldozatává. A NAT és a kerettantervek kétségkí-

186 Arató László.

vül túlszűfoltak, összhangban a hivatalos retorikával, amely a műveltséget – közelebbről: a nemzeti műveltséget – ünnepli kifejezetten szembeállítva a kompetenciafejlesztéssel, amely, mint tudjuk, az elmúlt nyolc év oktatáspolitikájának egyik központi jelszava volt. A hagyományos műveltség tantervekből épített Patyomkin-falva azonban csak ideig-óráig takarhatja el előlünk a kínzó kérdést: van-e még értelme a hagyomány közvetítése mellett elkötelezett iskolának? Vajon nem teljesen mindegy-e a végeredmény szempontjából, hogy egy hónappal az érettségi után felejtik el végleg tanítványaink, hogy mi volt a kilenced, vagy eleve meg sem próbálkozunk azzal, hogy megtanítsuk? Vajon nem azoknak van-e mégis igazuk, akik a tartalmat másodlagosnak tartják, és úgy gondolják, hogy az iskolának sokkal inkább hasznos képességekkel, mint holt műveltséggel kell felruházni a tanulókat. Tanítsunk inkább „autóvezetést, az írógép használatát, vagy azt – ami az élet «művészete» szempontjából még ennél is fontosabb –, hogy hogyan lehet másokkal jól megférni és népszerűvé válni”.¹⁸⁷ Na jó, az írógép egy kicsit erős volt, de a példák Hannah Arendt egy 1954-es írásából származnak. Vagy másképp kérdezve: mitől félünk inkább? Attól-e, hogy az iskola múzeummá válik, ahol múmiák és holt kövek között botorkál a gyermek, vagy inkább attól, hogy Bradbury tűzoltói egyszer tényleg kitakarítják a termeket, amelyek így akadálytalanul válhatnak az érvényesülés és alkalmazkodás edzőtermeivé? Én úgy érzem, okunk van félni az úrtól, a hagyomány, sőt, durvábban fogalmazok: a múlt eltűnésétől.

187 Arendt, 1995, 190. o.

„– Hol voltál tegnap? – Nem emlékszem. – Holnap látlak? – Nem tervezek ilyen hosszú távra.” Ez Yvonne és Rick párbeszéde a Casablancából, amit majdnem napra pontosan 73 éve mutattak be. De erre is ki emlékszik már? A régi filmeket éppúgy nem nézi senki nálunk, ahogy a Facebook sülyyesztőjében tűnnek el a két héttel ezelőtti posztok. A hagyomány már ma is csak egy szűk elit hobbija, a jövőn pedig nem merünk gondolkodni.

(*Esti kérdés*) 1909-ben egy 26 éves gimnáziumi tanár összefoglalta, hogy miért érdemes irodalmat tanulni. Eredetileg az iskola *Értesítőjébe* szánta diákjainak, de jól sikerülhetett, mert a következő évben lehozta a *Nyugat* is. Mai szemmel nézve ez egy konzervatív nyilatkozat. Utalás sincs benne a tömegkultúrára például, ami a mai irodalomtanítási diskurzus egyik vezérszólam. „Talpa alá szegi a Chimaerát...” – ilyen mondatokkal próbálja elbűvölni a kisdiákokat, hogy ez milyen szép. (Azért hozzászövi bölcs mértéktartással: ennek élvezetére nem mindenki képes.) Nincs szó továbbá ebben az esszében modern, tevékenység-központú módszerekről, RJR-modellről és hasonlókról. De nem is ilyesmit keresünk most. A fiatal tanár úr egyszerűen csak azt kérdezi: miért? Babits persze akkoriban sokkal nagyobb miérteket is megfogalmazott, mondhatni, a miértekre fixálódott, az élet, sőt a létezés értelmén töprengett álmélkodva: „miért az emlékek, miért a multak? / miért a lámpák és miért a holdak? / miért a végét nem lelő idő?” A műveltség értelmére vonatkozó kérdés azonban ennél sokkal megválaszolhatóbb, és kétségkívül olyasmi, amit minden tanárnak meg kell kérdeznie magától a pálya kezdetén. Először akkor, aztán később még sokszor.

És minket is érdekelni fog, mert pontosan ezzel vagyunk bajban. Műveltnek lenni a modernitásban azt jelentette: tudom, hogy mi az érték. Tudni, hogy mi az érték, pedig annyit tesz: tudom, hogy merre van előre. Másképpen fogalmazva: a műveltség a jellemet szilárdította. Így gondolkodott például William Hundert, az ókori történelem tanára *A császárok klubja* című filmben, és meg hasonlása is ebből fakadt. Ma, ha tudni akarom, merre van előre, megnézem a Facebookon. A Facebookot nyilván nem szó szerint kell érteni, ugyanúgy vonatkozik más közösségi oldalakra is. Na jó, még általánosabban: elég a trendeket figyelni. Ami biztosan nem kell ehhez, az a szilárd értékrend és a műveltség.

(Logosz) Ami Babits válaszát illeti, abból két fő gondolat rekonstruálható. Az egyik, hogy nem irodalomtanításról, hanem irodalmi nevelésről beszél, és ezzel határozottan állást foglal amellett, amit a klasszikus didaktika alaki vagy formális képzésnek nevez, és szembeállít az ún. materiális képzéssel. Ahogy Prohászka Lajos fogalmaz: „Az alaki képzés nem az ismeretanyag lebecsülését jelenti, hanem inkább az anyag lélekművelő hatásának kiemelését.”¹⁸⁸ Az esszé voltaképpen végig erről szól: hogy tulajdonképpen miben is áll a tananyag „lélekművelő hatása”. És Babits válasza egyértelműen a nyelvet állítja a középpontba. Az irodalmi nevelés gondolkodni és beszélni tanít, azaz arra, hogy használjuk a nyelvet. Az olvasás is gondolkodás, mondja, amikor tehát gondolkodásról beszél, akkor abba nagyon is beleérti az olvasást, azaz a műveltség megszerzésének folyamatát. És tovább

188 Prohászka, 1937, 27-28. o.

lép: a fiatal Babits számára láthatóan minden egy, örömét leli abban, hogy a sokféleségből egyet csinál, hogy a dolgokat azáltal érti meg, hogy egyetlen princípiumra vezeti vissza őket. Gondolkodás és beszéd dualizmusát is egyetlen elvre vezeti vissza. „Gondolkodni és beszélni: voltaképp egy” – mondja, és ennek az egynek a neve: logosz. Amiben pedig a logosz megmutatkozik: a retorika és a stilisztika, az irodalmi nevelés tulajdonképpen tartalma, és nem lepődünk meg, amikor azt látjuk, hogy Babitsnál e két diszciplína is egy végső azonoságban egyesül. Amikor tehát Babits tanár úr gondolkodni és beszélni akarja tanítani a tanítványait, ez nála korántsem valami üres, a tartalom iránt közömbös nyelvi gimnasztika és agytorna, inkább olyasmi, ami a stilisztika és retorika szigorú struktúráin alapul. Szándékosan használom itt a struktúra szót, ugyanazt a kifejezést, amit Jerome Bruner (Isten éltesse őt is még sokáig, októberben volt száz esztendő!) honosított meg az oktatás elméletében. Nála a struktúra a gondolkodás olyan építőköve, amely önmagában nem tanítható, és csak a konkrét anyagon való gondolkodás révén érthető meg egyre magasabb szinten, egyre differenciáltabb, összetettebb módon.¹⁸⁹ A klasszikus irodalommal való foglalkozás értelme ebben a kontextusban az, hogy a stilisztikai-retorikai struktúrák egyre mélyebb elsajátítása révén színvonalasabbá teszi gondolkodásunkat és beszédünket-írásunkat. Nagyon érdekes, amit ezzel kapcsolatban Babits a „szólamokról”, a frázisokról mond. „Kő építőszekrényedben vannak kockák is: kockákból is kirakhatsz oszlopokat, falakat: de mekkora

189 Bruner, 1968.

könnyebbség, hogy oszlopaid is vannak! Lelked építőszekrényében kockák a szavak, oszlopok a szólamok. Mennél több oszlopod van, annál gazdagabb vagy, annál könnyebb lesz mondataidat megépítened. Sőt gondolkodnod könnyebb lesz, hajlékonyabb és gazdagabb lesz elméd.” (Babits 1978: 59) Talán nem túlzás azt mondani, hogy Babitsnál a szólam a nyelv retorikai-stilisztikai eszköztárának alapegysége, bizonyos értelemben a szólamok számának gyarapítása jelenti az előrehaladást az irodalmi nevelődés terén. De hozzáteszi, hogy a szólamkészlet gyarapításával nemcsak egy semleges eszközről nyerünk, hanem egy hagyományhoz is kapcsolódunk, itt tehát elköteleződésről is szó van. „Apáidtól örökölted őket, apáid gondolkodás módját örökölted velük. Örököse vagy őseid szellemi kincseinek, és rajtad a sor megőrizni őket.”¹⁹⁰

(*Minden nevelés tengelye*) Az esszé másik fő gondolata, hogy az irodalmi nevelés messze túlmutat az irodalom tantárgyon. Ha megértettük, hogy Babits számára minden egy, már nem fogunk csodálkozni azon, hogy szerinte az irodalmi nevelés „az emberi szellem minden nevelésének tengelye.”¹⁹¹ Úgy is mondhatnánk, és talán nem térünk el így sem nagyon Babits intencióitól, hogy minden műveltségközvetítés voltaképpen irodalmi nevelés, ami viszont a par excellence irodalmi nevelésnek, azaz az irodalomtanításnak kiemelt szerepet biztosít az oktatás egészében. Világos a gondolat: az irodalom gondolkodni és beszélni tanít, de többi tárgy talán nem? Mai beszédmóddal: vajon nem a szövegértés és a szövegalko-

190 Babits, 1978, 59. o.

191 Babits, 1978, 58. o.

tás az alapja, ha nem is minden, de nagyon sok iskolai tantárgynak? Mi persze hajlamosak vagyunk ezt úgy felfogni, hogy hát persze, a történelem is szöveg, a biológia is szöveg, a szövegértés tehát szükségszerű előszobája az ilyen irányú tanulmányoknak. Úgy tűnik azonban, hogy Babits ennél egy kicsit többet gondol. Visszatérő állítása, hogy a gimnáziumban „nem tanítunk tudományt: a tudomány nem tíz-tizennyolc éves gyermekeknek való. Aki tudományt akar tanulni, annak már nagyon jól kell gondolkodni tudnia.”¹⁹² Vagy a történelem kapcsán: „S az események okait kutatni annyi, mint az élet gépezetét tanulmányozni. Az élet fogaskerekeit és erőátvivő szíjait. Ez a legnehezebb és legnagyobb szerűbb tanulmány, de te ezt nem tanulod; ezt a történetíró tanulja.”¹⁹³ Amit a nebulóknak el kell sajátítaniuk, az nem több, de nem is kevesebb, mint a gondolkodás és a beszéd. Vagyis hogy megértsék a történelmi és természettudományos szövegeket, és azokról értően beszélni tudjanak. Nagyon érdekes az a múlt-jelen-jövő tengely, amelynek mentén Babits elrendezi az iskolai műveltség tartalmait. A múlt a történelem, a jelen, „az örök jelen, a természet örök törvényei” a tudomány, és a jövő a politika. Különösen izgalmas, hogy a politika, pontosabban a politikáról való gondolkodás és beszéd önálló területként jelenik itt meg természetesen retorikai kontextusban. Ma a politika és a retorika azonosítása némileg archaikus gondolatnak tűnik, ha azonban túllépünk a klasszikus értelemben vett szónoklatok világán, és tudatosítjuk, hogy

192 Uo.

193 Babits, 1978, 62. o.

alkotmányos rendszerekben a politika mindenekelőtt kommunikáció, diskurzus, történjen az előszóban vagy írásban, akkor be fogjuk látni, hogy a politikai nevelés, ha nem is korlátozódhat a politikai beszéd elemzésére és gyakorlására, az ezt középpontba állító érvelés nagyon is meggyőző lehet.

*

Vir bonus dicendi peritus. Derék férfi, gyakorlott szónok. Ezzel a Catótól és Quintilianustól vett kifejezéssel írja le Babits kétszer is azt az eszményt, amelyet az Irodalmi nevelésben tanítványai elé és végül is elének is állít. A vir bonus egyértelműen erényekkel ékes, tehát nem pusztán ügyes, hanem tiszteletünkre méltó személy. A dicendi peritus pedig ugyan fordítható gyakorlott szónoknak, de itt mégis inkább azt jelenti, hogy olyan valaki, aki tapasztalt, és ezért hozzáértő módon tud beszélni. Aki tehát nemcsak beszél, hanem gondolkodik is, és éppen ezért derék férfi. Örülök, hogy egy ilyen embert mondhatok a barátomnak, és köszönhetek ebből a szép alkalomból. Isten éltesen, vir bonus dicendi peritus!

(Előadás a Magyar tanárok Egyesületének konferenciáján 2015. november 28-án. Az ünnepi rendezvény a 60 éves Arató Lászlót köszöntötte. Taní-tani Online, 2015. november 28., http://www.tani-tani.info/irodalmi_neveles)

Mint oldott kéve

Történelemtanításról és nemzeti kultúráról

Előadásomban napjaink egy kínzó ellentmondására szeretném a figyelmet felhívni. Pontosabban arra, hogyan függ össze ez az ellentmondás a történelemtanítás dilemmáival. Röviden a következőről van szó. A nemzeti kultúrákon belül mindenütt a világon óriási törésvonalak jelentkeznak, másfelől viszont a nyilvános politikai diskurzusok és döntések legnagyobb része nemzetállami, illetve afölötti – európai uniós – keretek között történik meg. Alaptézisem szerint ez a két jelenség azért mond ellent egymásnak, mert mind a demokratikus vitákhoz, mind a politikai nyilvánosság működéséhez, mind a hatalomnak és a hatalom döntéseinek elfogadtatásához kommunikációra van szükség, aminek viszont bizonyos kulturális egység a feltétele. Az említett kulturális törésvonalak – vagy éppen szakadékok – tehát egyfajta legitimációs deficithez vezetnek, és így hosszú távon a demokrácia alapjait ássák alá. Az az állításom, hogy ez egész Európára, sőt

azon kívül is igaz, miközben szólnak érvek amellett, hogy az ellentmondás Magyarországot különösen sújtja.

Joggal mondhatjuk persze, hogy a nemzetek soha nem voltak kulturális értelemben homogén alakulatok. De bármennyire igaz is ez, az egységes közoktatás hosszú ideig képes volt életben tartani egy olyan nemzeti műveltségi kánont, amely legalábbis hivatkozási alapul szolgálhatott, és amelynek a legitimitása sokáig nem kérdőjeleződött meg. Ennek a műveltségi kánonnak kezdettől, azaz a nemzetté válás kezdeteitől fontos komponense volt a történelmi tudat. A 19. században szakszerű tudománnyá váló történetírás, amelynek – Leopold Ranke gyakran idézett szavaival – nem az ítélezés a feladata, hanem a kritikai forrásfeldolgozás segítségével „megmutatni, hogyan volt tulajdonképpen”¹⁹⁴, a büszkén vállalt tárgyilagosság dacára – vagy éppen annak révén – nagyon is alkalmas eszköze lett olyan legitimációs feladatoknak, mint a mindenkori elit uralmának igazolása vagy a területi igények, a más népek fölötti szupremácia igazságosságának bizonyítása. A jelek szerint a történetírás mindig tudatában is volt ennek a kettős feladatnak: hogy a múltat olyannak mutassa meg, amilyen valójában volt, és hogy megfelelő narratívákkal szolgáljon a nemzet kulturális homogenizációja számára. „A tudomány – idézi Gyáni Gábor Mályusz Elemért – nem független a nemzeti élettől; sorsa, virágzása vagy lehanyatlása elválaszthatatlan attól. A történettudomány is függ tőle. Bármennyire is vezérgondolata az igazság keresése és megállapítása, emellett mindig van

194 Iggers, 1988, 108. o.

egy eszme, amelyet segít diadalra jutni és érvényesülni.”¹⁹⁵ Nyilván nem véletlen az sem, hogy a rendszeres történelem-tanítás Magyarországon – de máshol is – a 19. században vált az iskolai tantervek szerves alkotórészévé.

Bár a nemzet kulturális egységének megteremtése eminensen a hatalmat gyakorló elit legitimációs igényeiből nőtt ki, semmiképpen nem merül ki ebben a jelentősége. Amikor Ady Dózsa György unokájának nevezi magát, vagy megírja a *Magyar jakobinus dalát*, arra számít, hogy olvasói rendelkeznek egy közös nemzeti műveltséggel, és valamilyen mértékben azért tisztában vannak azzal, hogy ki volt Dózsa György, kik voltak a jakobinusok, vagy kiket neveztek (magyar) jakobinusoknak. A közös műveltség szerepe tehát nem merül ki abban, hogy megalapozza a valahová tartozás tudatát. Ez a közös műveltség kezdetől kommunikációs alap is volt, azaz azt a célt is szolgálta, hogy segítségével jobban (illetve egyáltalán) megértsék egymást a nemzeti közösség tagjai. Az ellenzéki vagy éppen rendszerkritikai gondolatok ugyanezen a műveltségi felületen fogalmazódnak meg, és éppen ez teszi lehetővé a közügyekről szóló diskurzust. A történelem ismerete mindenekelőtt történeteket kínál ehhez a diskurzushoz, amelyeket nem kell minden alkalommal végigmondani, elég csak valamiképpen utalni rájuk, a beszélő számíthat arra, hogy a kommunikáció résztvevői ugyanazt fogják érteni rajta.

A nyugati világ demokratizálódása a 19-20. században érthető módon felértékelte a történelmi műveltségnek ezt

195 Gyáni, 2003, 60. o.

a kommunikációs funkcióját. A demokratikus politikai élet valójában egy kommunikációs folyamat, amelyben különböző, gyakran egymásnak homlokegyenest ellentmondó értékrendű résztvevőknek kell(ene) megérteniük egymást. Ebben a folyamatban döntő szerepet játszik a – minden nemzetkülönbség ellenére – közös tudásbázis. Ha azonban így közelítünk a dologhoz, újra kell gondolnunk, hogy mit is értünk a műveltség egységén. Egy plurális társadalomban a különböző politikai irányzatoknak különböző történelmi narratívák felelhetnek meg. Egyáltalán nem magától értetődő, hogy továbbra is megfogalmazható-e a nemzeti történelem egységes elbeszélése.

Ráadásul nemcsak közvetlen politikai pluralizmusról van itt szó. A társadalom különböző érdek- és értékcsoporthoz szegmentálódik, és ezt a töredezettséget tükrözi a történettudomány pluralizálódása is. Egyre inkább szerepet kapnak benne például olyan társadalmi csoportok, amelyek korábban egyszerűen kívül estek a történelem látószögén: a politikából kizárt alsóbb társadalmi osztályok, a „nép”, a nemzeti és etnikai kisebbségek, az egykor gyarmati uralom alá került népek, de hasonlóképpen a nők és a gyerekek, a deviáns vagy egy adott korban annak számító figurák stb. Ezek a csoportok a saját történelmüket állíthatják szembe a mainstream történeti elbeszéléssel, és alighanem jogosan teszik.

Mindez beleilleszkedik abba az általánosabb kulturális átalakulásba, amelyet posztmodernnek szoktak nevezni, és amely a történettudományban is tudatosítja, hogy le kell mondania a múlt objektív leírásának illúziójáról, mert a tudomány nem a valóság tükre, hanem a valóságról szóló

diskurzusokról szóló diskurzus, amely többszörös közvetítéseken és szükségszerű torzításokon keresztül képes csak beszámolni a múltról. Amiből viszont minden politikai kontextus nélkül is következik az alternatív elbeszélések létjogosultsága és így a minden elbeszéléssel szembeni szkepszis.

Gyáni Gábor egy újabb esszéjében¹⁹⁶ kifejezetten történettudomány és történelemtanítás viszonyát vizsgálja a jelenkor posztmodern viszonyai között. Alaptézise, hogy „a tudomány és az iskolai történelemtanítás soha nem esik maradtalanul egybe”, mivel a történelemtanításnak alapvetően identitáspolitikai funkciói vannak, az állampolgári nevelés szolgálatában áll, és ebből következően „a rögzített és alapjában mindig is kanonikus tudás átadásának mestersége.” Egy ilyenfajta rögzítettség a történettudomány számára nyilvánvalóan halálos lenne, hiszen annak eredendő feladata „a múltra vonatkozó racionális tudás előállítása”, ennél fogva a történettudomány „a korlátlan kritikai tevékenység területe”, a történetírás mint tudomány ennél fogva nem fogadhat el semmiféle doktriner kánont. Gyáni érvelése teljesen meggyőző addig, amíg a tudomány szabadságának védelmeként olvassuk. Helytálló-e azonban az a kép, amit a történelemtanítás jelenkori funkciójára vonatkozóan láthatóan magától értetődőnek fogad el: hogy az iskolának előre rögzített narratívákat kell közvetíteni annak érdekében, hogy az létrehozza, illetve fenntartsa a nemzet kulturális egységét?

Úgy tűnik, Gyáni érvelése figyelmen kívül hagyja, hogy a történelmi gondolkodás és a történettudomány pluralizáló-

196 Gyáni, 2014.

dása egy ennél sokkal általánosabb kulturális átalakulás tünete, amely alól az iskola sem vonhatja ki magát. A nemzeti történelem egységes, mindenki számára elfogadható elbeszélésének délibábjával alighanem végleg le kell számolnunk. Ha az iskola a nemzeti homogenizációt az elmúlt évszázadok hagyományait követve próbálja segíteni, óhatatlanul hitelét veszti, és a bornírtság mocsarába süllyed. Egy ilyen oktatástól joggal határolhatja el magát a történettudomány. Valójában azonban történelemtanítás és történettudomány ugyanabban az ellentmondásban mozog: ahogy a történelemtanítás nem válhat a rögzített narratívák rabjává, ugyanúgy a történetírás sem tagadhatja meg identitáspolitikai funkcióját. Egyásra vagyunk utalva.

Sajnálatos, hogy a tantervfejlesztés ezt az egymásra utaltságot mennyire nem veszi figyelembe. A posztmodern világhoz illeszkedő történelemtanítás koncepciójának kialakítása nem képzelhető el a szaktudomány legkiválóbb képviselőinek részvétele nélkül. A történészek előkelő idegenkedése a tanítás ügyeitől azonban nem sok jóval kecsegtet ezen a téren. Pedig vannak jó példák. A matematikatanítás Varga Tamás nevéhez köthető rendkívül jelentős reformja a matematikusok élénk érdeklődése mellett zajlott, újabban pedig az irodalomtanítás és a nyelvi nevelés terén érzékelhető, hogy a szaktudósok egy része kifejezetten fontosnak tartja az oktatás tartalmi korszerűsítését, és pedig nem abban az értelemben, hogy egyes részművek tanítása frissítésre szorul, hanem az egész tantárgy koncepcionális megújítása értelmében.

Lehetséges-e a történelemtanítás narratív kánon nélkül? A magyar történelemtanítás alapvetően „a tananyag leadá-

sán” alapul. A tankönyvek közlik az alapnarratívát, a történelemtanár ezt vagy ennek némileg módosított változatát a tanulók befogadó készségének figyelembe vételével elmondja az órán, a tanulók megtanulják visszamondani, és az ellenőrzési alkalmakkor (felelés, dolgozatírás) bizonyítják, hogy erre valóban képesek. Egy ilyen történelemtanítás az alternatív megközelítéseknek, és így a gondolkodásnak vajmi kevés helyet hagy. A tudományban és a történeti tudatban jelentkező viták ebben a modellben a fő narratívát kiegészítő leágazásokként jelenhetnek csak meg, és mivel növelik az amúgy is meglehetősen terjedelmes tananyagot, eleve ritkák, és általában nem mindenki számára kötelezőek. Az utóbbi persze nem volna baj, ha nem sugálná azt, hogy ez valami mellékes dolog, vagy legalábbis olyasmi, amivel elég csak az érdeklődő és felkészültebb tanulóknak foglalkozni.

A felnövekvő nemzedéket azonban nem meghatározott narratívák visszamondására kell felkészíteni, hanem arra, hogy a nemzet különböző – egyébként durván szegmentálódott – csoportjai szót tudjanak érteni egymással, azaz létrejöhessenek a demokrácia normális működéséhez szükséges diskurzusok. Egy kulturálisan és értékvilágában tagolt társadalomban ez csak úgy lehetséges, ha a szocializáció egyik központi feladatává tesszük a párbeszédre való készségnek, a más csoporthoz tartozóval való azonosulás képességének a fejlesztését, a nyitottság és a megértésre való hajlam kibontakoztatását. Mátrai Zsuzsa a szerepváltás kategóriájában foglalta össze ezt a pedagógiai fókusz: arra kellene megtanítani a fiatalokat, hogy a számukra természetes szerepet és nézőpontot feladva rutinszerűen vizsgálják meg a dolgokat

más látószögből is. Hogy megértsék a másik ember gondolkodásmódját, és képesek legyenek együttműködni vele.

Pontosan ez a történelemtanítás nemzeti feladata is. Nem feltétlenül arra kell itt gondolni, hogy kifejezetten a vitatott tényekről és értékelésekről, az alternatív elbeszélésekről kell szólnia minden történelmi téma feldolgozásának. Bár az életkor előrehaladtával valószínűleg célszerű növelni az ilyen jellegű témák számát. Sokkal inkább arról van szó, hogy a feldolgozandó témákat alaposan, a tanulók aktív részvételével járjuk körbe, gondolkodjunk közösen a felmerülő problémákon, és adjunk teret a tanulók önálló kutatómunkájának. Egy ilyen – mélységelvűnek is nevezhető – történelemtanítás természetesen nem fér össze egy előre rögzített extenzív tananyag feldolgozásának kötelezettségével.

A tanulás nagyon egyszerű: a nemzeti műveltség kialakításának egyik legfőbb akadálya ma az egységes tananyaghoz való rögeszmés ragaszkodás. A történelemtanítás ma a kezdetektől napjainkig ívelő világkrónikák középkorias hagyományát követi nem véve tudomást arról, hogy az szinte minden elemében problematikus. Ugyanakkor a tanuló élettapasztalatai egyszerűen nem igazolják vissza, hogy az iskolás történelem bármilyen értelemben is releváns tudás lenne. Ezen az úton csak egy célt érhetünk el: a tökéletes múltfelejtést és ezzel a nemzeti műveltségnek, azaz magának a magyar nemzetnek a végleges széthullását. Oldott kéveként.

(Előadás a VIII. Miskolci Taní-tani Konferencián 2015. január 31-én. Taní-tani Online, 2015. február 3., http://www.tani-tani.info/mint_oldott_keve)

Oktatás irgalmasság nélkül

Eldologiasodás, előítélet, elveszettség az iskolában

1.

Az irgalmasság cselekedeteinek száma tudvalevőleg 14. A múlt homályába vész, hogy ki és mikor kanonizálta ezt a listát ebben a formában, annyi biztos, hogy Aquinói Szent Tamás a 13. században már nemcsak felsorolja a 14 jócselekedetet a *Summa Theologiae* II. részében (II. II. 32. 2.), hanem a tőle megszokott minuciózus módon rendszerezi is őket, és lényegében ez a felsorolás kerül be aztán a Katolikus Egyház Katekizmusába (2447). Az Angyali Doktor a görög eleemosyné szót, pontosabban annak latinósított alakját használja, amelyből a magyar alamizsna szó is származik, és tágabb értelemben irgalmas cselekedetet jelent. Az irgalmasság hét ún. testi cselekedete közül hatnak az eredete nagyon egyértelmű, ezeket maga Jézus fogalmazta meg Máté evangéliu-

ma szerint az utolsó ítélet kapcsán, mint a jókat és rosszakat elválasztó kritériumrendszert (Mt 25, 35-36). De úgy tűnik, az irgalmasság ún. szellemi cselekedeteinek felsorolása is a régi időktől kezdve kanonizálva volt már a keresztény hagyományban, és Szent Tamás már mint ismert listára hivatkozhatott rá.

És éppen az irgalmasság spirituális, a szellem szükségleteihez kötődő cselekedetei lesznek számunkra most érdekesek. Ezek közül is különösen a tanítás – és részben a tanácsadás –, vagyis azok a jócselekedetek, amelyek hivatásunkat közvetlenül érintik. A tudatlanok tanítása tehát az irgalmasság cselekedete. Nem venném magamnak a bátorságot, hogy állást foglaljak abban a kérdésben, mit jelent a keresztény nevelés. Nem vagyok hivatott erről okoskodni. De azért abban eléggé biztos vagyok, hogy mindenkinek, aki erről a kérdéstről véleményt formál, figyelembe kell vennie a keresztény hagyománynak ezt nem jelentéktelen tételét: a tanítás vagy oktatás – a doctrina, ahogy Szent Tamásnál szerepel – az irgalom műve. És ez a kiindulópontja ennek az előadásnak.

Mielőtt azonban folytatnám ezt a fejtegetést, fontos, hogy tisztázzam a pozíciómat. Én nem arról fogok beszélni, hogy milyen oktatásra van szükség az egyházi iskolákban. De még csak nem is arról, hogy melyek a keresztény pedagógusok feladatai. Ezek olyan kérdések, amelyekkel soha nem foglalkoztam, kívül esnek a kompetenciámon a szó mindkét értelmében: sem felkészült, sem illetékes nem vagyok ezeken a területeken. Ami engem izgat, az a következő: milyen tanulságokkal szolgálhat a keresztény hagyomány a közoktatás egésze számára? Mit tanulhat a pedagógiai elmélet és

ezzel összefüggésben az oktatáspolitikát abból, ahogy a keresztény hagyomány gondolkodik az oktatásról?

Mit jelent tehát, hogy az oktatás az irgalmasság munkája? Ehhez egy kicsit körül kell járnunk az irgalom fogalmát. Nagy segítségünkre van ezen a téren Boros László 20. századi jezsuita teológus, aki emigrációban német nyelven írta meg *A velünk élő Isten* c. összefoglaló művét.¹⁹⁷ Boros megfogalmazása szerint az irgalom lényege, hogy létegyeségre lépünk a szenvedővel, mintegy együtt szenvedünk vele, kínjait átélve nyújtunk segítséget. A szenvedőnek? Az irgalmasság testi cselekedetei tudvalevőleg a szenvedés enyhítésére irányulnak. De vajon elmondható-e ugyanez az irgalom szellemi cselekedeteiről is? A tudatlanság szenvedés? Tudjuk, hogy nem feltétlenül az. Tudatlanságunkban egész jól érezhetjük magunkat. Csakhogy aki jól érzi magát a tudatlanságában, azt aligha lehet oktatni. Ahogy táplálni csak az éhezőt lehet, úgy tanítani is csak azt lehet, aki szomjazik a tudásra. A tanító feladata nem lehet más, mint hogy ráérezzen erre a szomjúságra, észrevegye, hogy tanítványai milyen tudásra szomjaznak, azaz életükben hol jelent akadályt és szenvedést a tudatlanság. És igen, a tanítványokat is rá kell ébreszteni, hogy szenvedésükre a tudás és a tanulás a válasz, de ehhez az első lépés, hogy a tanító – Boros kifejezését használva – „létegyeségre” lépjen a tanítvánnyal, azaz azonosuljon vele, megismerje, és e megismerés révén az egész személyiségére figyeljen. Tanítványaink szenvednek. Szervednek akkor is, ha ez nem látszik, mert emberi egzisztenciánk alapvetően

197 Boros, 1964.

nyomorúságos, mert ember voltunk nem tud kiteljesedni e nyomorúságos viszonyok közepette. Tanítványaink szenvedése tehát annál inkább könnyen felismerhető, mert azonos a miénkkel. Annyi kell ehhez a felismeréshez, hogy magunkhoz hasonló esendő emberi lényeknek lássuk őket, azaz engedjük szóhoz jutni a bennünk rejlő irgalmat.

Nagyon határozottan állította saját pedagógiájának középontjába ezt a kérdést a jezsuita pedagógia, elsősorban a 20. század végétől a cura personalis fogalmával. A latin kifejezés személyes törődést jelent, és bár Barton Geger atya érzékeny elemzése szerint¹⁹⁸ csak a 20. század második felében kezdett elterjedni a jezsuita pedagógiáról szóló dokumentumokban, nagyon is összhangban van e pedagógia ignáci alapjaival. 1986-ban mintegy kanonizálódott is azáltal, hogy bekerült A jezsuita nevelés jellemzői c. iránymutató dokumentumba egyebek mellett a következő megfogalmazással.

„A tanárok és az iskolai ügyintézők szerepe, akár jezsuiták, akár laikusok, több, mint a tanulmányi vezetés. Mindannyian törődnek a diákok életével: személyes érdeklődést mutatnak azok intellektuális, érzelmi, erkölcsi és lelki fejlődése iránt, és segítenek minden egyes diákot, hogy egyre inkább tisztában legyen saját értékeivel, és a közösségen belüli felelős egyénné váljék. Tiszteletben tartják ugyan a diákok személyiségét, de készen állnak arra, hogy meghallgassák az élet értelmével kapcsolatban felmerült gondolataikat, osztozzanak örömeikben és bánatukban, segítsék személyes fejlődésüket és emberek közötti kapcsolataikat. ... A nevelői

198 Geger, é. n.

közösség felnőtt tagjai igyekezzenek úgy élni, hogy életükkel példát mutassanak a diákoknak, és készek megosztani velük saját élettapasztalataikat is.” (43. bekezdés)¹⁹⁹

A *cura personalis* tehát részben a személyes kapcsolatot hangsúlyozza, részben a személyiség egészére való figyelmet, ez utóbbinak azonban nem az a lényege, hogy a nevelő ki akarja terjeszteni a hatalmát a személyiség érzelmi és motívációs szférájára, sokkal inkább annak a tudatosításáról van szó, hogy a személyiség egy teljesség, és az ezzel a teljességgel való mély interakció nélkül nem képzelhető el a „tanulmányi vezetés” sem. Joggal mondja persze Anthony McGinn atya, maga is jezsuita szerzetes, egy glosszájában, hogy a személyes törődést nehéz lenne valami jezsuita specifikumnak tekinteni, olyan lenne ez, mondja, mintha valaki le akarná védetni magának az ábécét.²⁰⁰ Mert hát valóban: elképzelhető-e más nevelés, mint személyes? Aligha. Csakhogy éppen ezért mondhatjuk, hogy a jezsuita tapasztalat – és tágabban a keresztény megközelítés – általánosítható, és megtermékenyítően hathat a közoktatás egész felépítménye számára.²⁰¹

2.

És mit tapasztalunk az iskolákban? Bár az elvek és a valóság közötti kontraszt nyilvánvaló, és talán unalmas is, mégis

199 SJ, 1998.

200 McGinn, 2015.

201 A jezsuita nevelési elvekről és gyakorlati tapasztalatokról lásd még: Karlowits-Juhász, 2014 és 2015.

szólni kell erről röviden, hogy világosan lássuk a fennálló helyzet veszélyeit. Az iskolai élet legszembetűnőbb vonása annak gyári-mechanikus jellege. Az órákon mindig valamilyen specifikus és szabványosított tudásegység átadása-átvétele zajlik minden tekintet nélkül a tanulók igényeire és életkérdéseire, azaz arra, hogy tudatlanságuk mely pontokon jelent számukra szenvedést. A tanuló nem más, mint képességeinek és ismereteinek mechanikus összege, ahogy a hagyományos óramű fogaskerekék és rugók kombinációjára vezethető vissza. A Pink Floyd nagy hatású albuma és az abból készült film, *A fal* nem egy extrém módon faszizálódó társadalom torzult iskolarendszerét jeleníti meg, hanem a mi világunkat, a modernitás iskoláját, amelyben sem a tanulónak, sem a tanárnak – sem pedig a szülőnek – nincsenek döntési jogai lényeges kérdésekben, az iskolában töltött idő fölött olyan személytelen hatalmak uralkodnak, mint a tanterv és más mechanikus szabályok. Korábban az eldologiasodás fogalmát használtam ennek a jelenségnek a leírására. A kifejezést elsősorban Lukács Györgyhez szokták kötni, újabban pedig Axel Honneth elevenítette fel saját elismerésfilozófiájának ellenfogalmaként. Az eldologiasodás mint a modern társadalmak egyetemes jelensége egyebek mellett azt jelenti, hogy a másik emberre nem mint emberre, hanem mint dologra tekintünk. Ez közelebbről annyit tesz, hogy a vele való kapcsolatunkból hiányzik az azonosulás mozzanata. Vagyis hogy képesek és készek legyünk a világot az ő szemével nézni és az ő fejével gondolkodni. Létegységre lépni vele, ahogy Boros László írta: vállalni az ő saját szenvedését.

A iskola világának másik szembetűnő vonása az idegenség. A tanulók által ismert tömegkultúra és az iskola, a pedagógusok által képviselt elitkultúra kölcsönös gyanakvással tekint egymásra. Generációs ellentét? Részben az is, de sokkal inkább egy mélyebben fekvő ellentétről: az egyre szűkebb körre visszaszoruló kanonizált műveltség és a tömegmédia által uralt populáris kultúra ellentétéről van szó. A szembenálló felek nem ismerik el egymás életvilágát érvényesnek és élhetőnek, aminek egyenes következménye a kölcsönös megvetés. Amit a tanár mond, az lepereg a tanulóról, amit a tanuló mond, az nyilvánvalóan értéktelen marhaság. A megértés helyébe a fortélyos félelem lép: retteg a tanártól a diák, s a diáktól fél a tanár. Egy tanártovábbképzésen megkértem minden résztvevőt, mondják el, mi jár a fejükben reggel, amikor az iskolába jönnek: feltűnően sokan számoltak be félelemről, néha konkrétan az attól való félelemről, hogy egy-egy tanuló benn lesz-e vajon, és ha igen, hogy fognak elbánni vele.

Mindez természetesen nem érthető meg a magyar társadalom egészét, és azon belül az iskolát alapvetően meghatározó kirekesztés jelensége nélkül. A romák és nem romák, a szegények és a kevésbé szegények közötti idegenség és bizalmatlanság, az egymástól való félelem az irgalmasság olyan szembeszökő hiányát mutatja, ami mellett keresztényként aligha lehet szó nélkül elmenni. Lehetséges, hogy valakinek nem jut eszébe az ige: „Mert éheztem és nem adtatok enni, szomjaztam és nem adtatok inni, idegen voltam és nem fogadtatok be, mezítelen voltam és nem öltöztettetek föl, beteg voltam és fogságban, és nem látogattatok meg engem” (Mt 25, 42-43)? Lehetséges, hogy van, akinek ez nem jut eszé-

be, amikor a gyengén teljesítő, problémás cigány gyerekek külön osztályba kerülnek, a kezelhetetlenek karanténjába, hogy a középosztálybeli szülők ne vigyék el a gyerekeiket? Amikor intézményvezetők szemrebbenés nélkül „tisztá osztályokkal” kecsegtetik a szülőket, ami annyit tesz: nincsenek benne sötét bőrű kisgyerekek? Amikor pedagógusok kinevetik, kigúnyolják, megalázzák és megbüntetik a gyengén teljesítőket? Amikor tehát a gyenge teljesítmény bűnnek számít, amiért szégyellni kell magunkat?

Pontosan tudjuk, hogy mindennek mi a következménye. Ha pedig tudjuk, akkor ki is kell mondani. A pedagógiai zsargon úgy mondja: motivációs deficit. A tanulók túlnyomó többsége nem akar tanulni, és nem is tanul, pontosabban nem akarja elsajátítani az iskolai tananyagot, és nem is sajátítja el. Mert ha ételt tömünk a szájába annak, aki nem éhezik, az vissza fogja öklendezni, és ha tanítani akarjuk azt, aki nem szomjazza a tudást, az éppúgy vissza fogja azt öklendezni. Mert a tanítás, amely nem az irgalom műve, amely nem a tanító és a tanítvány között létrejövő létezésen és ennél fogva a hiányhelyzet felismerésén alapul, éppen olyan, mint az erőszakos táplálás. A eredmény pedig nem lehet más, mint a tudatlanság, a műveletlenség bővített újratermelése. És ne legyenek kétségeink: ez a szenvedés fokozódását is jelenti, mert a tudatlanság akkor is szenvedéssel jár, ha az első pillantásra nem szembetűnő. A tudatlan ember ugyanis kiszolgáltatott: gonosz politikai erőknek éppúgy, mint a gazdaság személytelen gépezetének.

3.

A feladat nyilvánvalóan az, hogy az oktatás tömeges méretekben visszahelyezhető legyen az irgalmasság kontextusába. Ezt a pedagógiai elmélet világi nyelvén nevelésnek hívják. A nevelés voltaképpen nem más, mint a cura personalis, vagyis az, hogy úgy nézünk a tanítványra, mint emberre: elismerjük sajátos szükségleteit és emberi méltóságát azzal, hogy tekintettel vagyunk szabad akarátára, és nem pusztá eszköznek, hanem célnak tekintjük. A kérdés azonban nem úgy merül fel, hogy meggyőzhető-e a pedagógusok ennek a feladatnak a szépségéről, hanem hogy hogyan lehet az iskolában intézményesen olyan viszonyokat teremteni, amelyek kedveznek a nevelésnek. Olyan viszonyokat, amelyek lehetővé teszik, hogy tanító és tanítvány között valódi emberi kapcsolatok alakulhassanak ki.

Egy ilyen előadás nyilván nem alkalmas arra, hogy átfogó programot fogalmazzon meg, de azt azért nem kerülhetjük meg, hogy néhány evidenciát egyszerűen kimondjunk. Először azt, hogy szabadság nélkül nincs személyes törődés. A modernitás iskolája általában, és a mai magyar iskola különösen a szabadság hiányának szemléltető ábrája. Az iskolában két dologból van fájdalmasan nagy hiány: térből és időből. Amikor legnagyobb lányomat először vittem be az iskolába, én már elég jól tudtam, hogy milyen egy iskola, de szülőként ránézni egy tanteremre az óvodai élmények után sokkoló volt. Az osztályterem tele van paddal, azaz ott semmi mást csinálni nem lehet, csak a padban ülni egész nap. Van-e valami, ami érzékletesebben mutatja a szabad-

ság hiányát? A másik oldalon a nap fel van osztva 45 perces órákra és 15 plusz/mínusz 5 perces szünetekre. Az időszervezésnek ez a merevsége szintén lehetetlenné tesz minden saját kezdeményezésű cselekvést. Ez azonban csak az általános kereteket szabja meg, az igazán kemény kötöttségek a tantervekből erednek, továbbá a bürokratikus és hierarchikus viszonyokból, abból, amit hivatali félelemnek neveznék, vagyis hogy se tanuló, se tanár, se intézményvezető nem tudhatja soha, hogy milyen súlyos következményei lesznek annak, ha eltér a megszokottól. Ezért aztán nemcsak ragaszkodik a kitaposott ösvényekhez, de az alárendeltjeit is arra kényszeríti, hogy azokhoz ragaszkodjanak, és a szabad kezdeményezéseknek ez a hiánya, a sztereotip cselekvéseknek ez a kultusza végképp elemberteleníti és elértelmetleníti azt a helyet, amely az irgalmasság otthona kellene, hogy legyen. Ideje lenne, hogy mindazok, akik keresztény szemmel és keresztény szívvel néznek a világra, elgondolkozzanak ezen a pusztuláson.

(Előadás az „Et misericordia motus est” – Az irgalmasság és az igazságosság a keresztény nevelésben c. konferencián 2016. április 21-én. Taní-tani Online, 2016. április 21., http://www.tani-tani.info/oktatas_irgalmassag_nelkul)

Az iskolai nevelés fölöttébb szükséges voltáról

Oktatás és nevelés viszonyának néhány kérdése Loránd Ferenc életművében

Loránd Ferenc életművének középpontjában a tanítás áll. Provokatív szándék vezet, amikor ezzel a mondattal kezdem előadásomat. Lorándra ugyanis hajlamosak vagyunk úgy tekinteni mint a közösségi nevelés apostolára, a szocialista nevelőiskola ideológusára, amely összetételben persze a „nevelő” jellegén van a hangsúly. Továbbá és mindezzel összefüggésben mint a neveléstudomány oktatójára a Miskolci Egyetemen. Ráadásul didaktikai kérdésekkel alig volt lehetősége foglalkozni feladatokban ritkán szűkölködő életében.

Mégis azt gondolom, hogy igazából mindig a tanítás izgatja: hogyan lehet megértetni a fiatalokkal bonyolult összefüggéseket? Az értelemben hitt, abban, hogy ha belátunk valamit, az az egész életünket befolyásolni tudja. Hitt abban, hogy a lét dadogása mögött megragadható a törvény tiszta

beszéde, és hogy az iskola elsősorban ezért van: hogy a felnövekvő nemzedék meglássa és magáénak tudhassa a múlt szövőszékén szőtt törvényt. József Attila idézése persze szándékos. És nemcsak azért, mert Loránd Ferenc is szívesen és gyakran idézte, hanem elsősorban azért, mert az értelem tisztetének ugyanaz a szenvedélye fűtötte, mint a költőt. Talán mellékszál, de úgy érzem, ide tartozik és Loránd oktatás melletti elkötelezettségét bizonyítja, hogy a '90-es években, amikor munkásságának középpontjában a komprehenzív iskola magyarországi meghonosítása állt, és amikor a KOMP-csoportban együtt dolgozhattam vele, a csoport munkájának aránytalanul nagy részét tette ki az új iskola tanterveinek és taneszközeinek megtervezése, és talán háttérbe szorultak az iskola szervezetével és belső világával kapcsolatos kérdések.

Bár nem adatott meg neki, hogy oktatáselméleti kérdésekkel szisztematikusan foglalkozzon, Loránd életműve alighanem rejt néhány kincset ezen a téren is. Egyetlen dologról szeretnék beszélni ezzel kapcsolatban: arról, amit ő a meghökkentés elvének nevezett. A 70-es években megszületett és csak röviden kifejtett gondolatban megmutatkozik Lorándnak az a ragyogó képessége, hogy a pedagógián kívül álló teoretikusok elméleteit pedagógiai kérdésekre alkalmazza. Ezúttal Brecht-ről van szó, akinek elidegenítési technikája nagy hatással volt Loránd gondolkodására. „A meghökkentés elve mint oktatás-módszertani alapelv – írja Loránd – azt is jelenti, hogy az új ismereteket (dolgokat, jelenségeket, történéseket) is szokatlan, meghökkentő oldalukról mutatjuk be. Ez gyökeresen különbözik az uralkodó didaktikai és pedagógiai felfogástól, amely arra törekszik, hogy a dolgokat

az evidencia oldaláról közelítse meg.”²⁰² A hagyományos oktatás előszeretettel úgy tárja a tanulók elé az ismereteket, hogy azokat magától értetődőnek fogadják el, és ez voltaképpen azt jelenti, hogy nem érdekli, mit tudnak már a tanulók, elméjüket üres lapnak tekinti. Loránd javaslata viszont az, hogy éppen ellenkezőleg: induljunk ki abból, ahogy ők látják a világot, ahogy azt hiszik, hogy ismerik, ahogy magától értetődőnek tekintik, induljunk ki ebből a hétköznapi tudatból, és a meghökkentés eljárásaival világítsunk rá arra, hogy amit ismerni vélnek, azt valójában nem ismerik. Brecht szavaival: „Valami úton-módon érthetlenné tesszük a magától értetődőt, de csak azért, hogy ezáltal aztán annál érthetőbbé tegyük.”²⁰³ Ahogy Brecht a színházban szétszedi a valóságot, szétrombolja sematikus szemléletünket azért, hogy gondolkodásra késztesen, úgy akarja a Loránd-féle didaktika is meghökkenteni és gondolkodásra készíteni a tanulókat.

És ismét csak az értelem uralmának helyreállításáról van szó. Arról a meggyőződésről, hogy az ismeret lehet elnyomó is, ha elszakad a gondolkodástól, és lehet felszabadító is, ha a gondolkodás eszköze. „Ha az ismeret az oktatási folyamat célja, ez nem egyéb, mint az általános elidegenedés kifejeződése az oktatásban: a dolog uralma az ember felett a megismerési folyamatban. Ezzel szemben, ha a felfedezés maga az oktatási folyamat célja, ez az ember uralmát biztosítja a dolgok felett a megismerési folyamatban. Ugyanis nem az ismeretek kebelezi be az ember energiáit, hanem az ember kebelezi be az

202 Loránd, 2002b, 79. o.

203 Loránd, 2002b, 78. o.

ismereteket. A didaktikai céllal szervezett – tehát reprodukált – felfedezési folyamat célja maga a megismerő ember, nem pedig az ismeretek meghatározott mennyisége az emberben.”²⁰⁴

De igazából nem erről szeretnék beszélni, hanem a körzőről. Vagyis arról, hogy az értelem fejlesztésének olyan előfeltételei vannak, amelyek már nem teremthetők meg az oktatással. Például a körző. Vagyis talán mégsem az. Loránd írja ugyancsak a '70-es években a Kertész utcáról: „Az első napok egyikén egy kolléga leküldött hozzám egy gubancos hajú, mosdatlan pofikájú kis vagányt, akinek még mindig nincs se füzete, se körzője, se vonalzója. Azután egy félóra múlva kiderült, hogy ráadásul még otthona sincs, de hát ez kívül esik a matekórán, mit kezdjünk vele. A kör tananyag, körző nélkül pedig ki hallott már kört tanítani.”²⁰⁵

Az idézet torkon ragad, talán nem is annyira azért, mert a körző és otthon nélküli gyerek elképzelése annyira meggrázó, hanem sokkal inkább azért, mert a jelenség annyira ismerős. A 70-es évekből kiszakadva hirtelen 2016-ban találjuk magunkat, és a „mosdatlan pofikájú kis vagányban” Sajókaza vagy Pécs-Somogy valamelyik szegény gyerekét ismerjük fel. Ami Lorándnál a túlkoros tanulók speciális problémája volt, az ma a magyar közoktatás legfőbb problémája. Tömegesen találkozunk ugyanis olyan gyerekekkel, akiknek a tanulási nehézségei csakugyan „kívül esnek a matekórán”. A cél az intellektuális izgalom, sőt az intellektuális izgalom demokratizálása, de a tanárnak azzal kell szembesülni, hogy

204 Loránd, 2002b, 82. o.

205 Loránd, 2002a, 47. o.

a gyerekek számára a savak és bázisok vagy a banderiális hadsereg ismerete kettős vonatkozásban is teljesen értelmetlen: egyrészt nem akarnak továbbtanulni, és ezért nem érdekli őket, hogy mi van a bizonyítványban, másrészt ezek az ismeretek az életben is teljesen használhatatlanoknak tűnnek, legalábbis első pillantásra. A motivációról van tehát szó ott is, itt is: a Kertész utcában is és 2016 közoktatási valóságában is. Loránd pedagógiája ma aktuálisabb, mint valaha.

„Az oktatásnál ragadtuk meg a láncot, és csörögni kezdett az egész” – fogalmaz érzékletesen.²⁰⁶ De mi is ez az egész? Milyen feladatokkal szembesül az a pedagógus, akinek a tanítványai nem hajlandóak tanulni, azaz részt venni az iskola által szervezett oktatásban? Ha megpróbáljuk Loránd válaszait úgy rekonstruálni, hogy közben nem ragaszkodunk mereven ahhoz az egyszeri és bizonyára megismételhetetlen rendszerhez, amely a Kertész utcában létrejött, akkor nagyjából a következő válaszokat fogalmazhatjuk meg:

Először is nem a pedagógus szembesül a problémával, hanem az iskola. A hagyományos didaktika a motivációt a tanár feladatává teszi. A tanár jól tudja motiválni a tanítványait, ha meg nem, akkor bizonyára szakmailag nem eléggé felkészült. Az átlagos iskolában a pedagógus egyedül szembesül a motiválatlanságból fakadó nehézségekkel, és botladozásai közben irigykedve nézi sikereesebb kollégáit, akik úgy látszik, tudnak valamit, mert csak-csak meg tudják fogni tanítványaikat. Loránd álláspontja ezzel kapcsolatban egyértelmű: a probléma közös, együtt kell megoldást találni.

206 Loránd, 2002a, 48. o.

A második fontos elv – amelyet Loránd „szégyellni valóan egyszerű felismerésnek” nevez – a gyerekek életének egészére való figyelés. Ehhez azonban tudatosítani kell, hogy a tanuló nemcsak tanórai lény, akinek az élete az ismeretsajátításban merül ki, hanem van szabadideje, társas kapcsolatai, családja, a Kertész utcaiak pedig még munkavállalóként is dolgoztak. A pedagógia figyelmének minderre ki kell terjednie, nem abban az értelemben, hogy a tanuló egész életét uralnia kell, hanem abban az értelemben, hogy a tanuló csak viszonyainak összességéből érthető meg, és ez a megértés az egyetlen garancia arra, hogy sohase tévesszük szem elől: embereket tanítunk.

A harmadik elv a sikerélmény. Loránd számos megvilágító erejű fogalmának egyike az „akkumulált kudarcélmény” fogalma. A szegény sorsú gyerekek intellektuális önbizalmát, azt a hitet, hogy egy gondolati problémával egyedül is meg tudnak birkózni, nem kis mértékben maga az iskola építi le azzal, hogy kíméletlenül minősít és összehasonlít. A kezdeti kudarcok csökkentik a teljesítményt, és újabb kudarcokat idéznek elő. Ebből kiutat csak az iskola életének olyan megszervezése jelenthet, amely a sikert állítja középpontba. A siker részben abból fakadhat, ha az iskola tevékenységrendszere nem egyoldalú, azaz a különböző területeken egyes gyerekek egyenlő esélyekkel juthatnak sikerélményhez. A Kertész utcában ez azzal is összefüggött, hogy a túlkoros tanulók dolgoztak, és Loránd a munkát is a nevelési rendszer részévé, a tanulással egyenlő súlyú tevékenységgé tette. Tévedés lenne azonban azt hinni, hogy a siker-kudarc dimenzió csak a tanuló-tanár-tevékenység háromszögben

értelmezhető. Loránd Ferenc nagy érdeme, hogy ebben az összefüggésben felhívja a figyelmet a tanulók egymás közötti kapcsolatainak fontosságára is. „Nem engedjük megteveszteni magunkat – írja – néhány gyorsabb felfogású gyerekek nyüzsgésétől, és nem engedjük kibontakoztatni szellemi terrorjukat az osztályban. Az oktatás demokratizmusához az is elengedhetetlen, hogy minden gyerek minden tanórán egyenlő megszólalási eséllyel rendelkezzen, egyikükben se rekedjen meg a gondolat csupán azért, mert tudják, úgymint mindig X vagy Y fejt meg elsőnek a problémát.”²⁰⁷ Ez nem kevesebbet jelent, mint a társas viszonyok egész problematikájának bekapcsolását a pedagógiai folyamatba.

És ez már átvezet a negyedik elvhez, a közösség elvéhez. Ez az a témakör, amely napjainkban a legkisebb hangsúlyt kapja, holott valószínűleg elengedhetetlen alkotórésze minden motiváció-központú pedagógiának. A 70-es évek Loránd-szövegeit olvasva kénytelenek vagyunk a szöveghámozás eszközével élni, azaz óvatosan lehántani a narratíváról és a fogalmi rendszerről azokat a rétegeket, amelyek a szocializmushoz kötődnek, és mára óhatatlanul elvesztették aktualitásukat, és így eljutni ahhoz a maghoz, amely viszont nélkülözhetetlen számunkra korunk súlyos közoktatási problémáinak értelmezéséhez. Nagy a kísértés, hogy a mai iskolák pedagógiai állapotának fényében a Kertész utcai önkormányzat szigorú szabályrendszerét legalábbis irreálisnak és idejétmúltnak minősítsük, és ehhez természetesen tetemesen hozzájárul a szocializmus szellemét idéző makarenskói militarista nyelvezet. Nem is követhetnénk el nagyobb hibát.

207 Loránd, 2002a, 46. o.

Az iskolai közösség megszervezése mindenekelőtt azért nélkülözhetetlen, mert a tisztán a tanár és a tanuló személyes kapcsolatán alapuló pedagógia a tömegoktatás körülményei között egyszerűen nem működik. Nem áll módunkban megismerni az összes tanulót, és fizikai képtelenség mindenkinek a személyes problémáival komolyan foglalkozni. Pontosan ezzel szembesült Loránd Ferenc a Kertész utcában, amikor társaival együtt arra az elhatározásra jutott, hogy makarenskói alapon szervezik meg az iskola közösségét.

A továbbiakban a konkrét Kertész utcai megoldásoktól elszakadva – de reményeim szerint azok szelleméhez híven – megkísérlem általánosságban összefoglalni, hogy miért döntő jelentőségű az iskola közösséggé szervezése a hátrányos helyzetű tanulók nevelési folyamatában.

1. A közösség mindenekelőtt identitást ad. Ehhez persze arra van szükség, hogy a közösség jól működjön, sikeres legyen. A közösség által elért sikerek sikerélményt adnak a közösség összes tagjának.

2. A közösség biztonságot ad. A hagyományos iskola rideg-formális világában a rosszul teljesítő tanuló könnyen válik elveszetté. A közösség viszont azt jelenti, hogy mindig van valaki, aki odafigyel azokra, akiknek kicsúszik a talpuk alól a talaj, és ez a valaki nem feltétlenül a pedagógus. Ha van iskolai közösség, akkor a tanuló nem csavar a gépben, hanem ember, akit társak vesznek körül.

3. A közösség követelményeket fogalmazhat meg tagjaival szemben, és ezzel a motiváció talán legfontosabb forrása lehet. A közösség által képviselt követelmények ereje lényegesen na-

gyobb lehet, mint a formális szervezet által kimérten adagolt elvárások. Valójában egy hátrányos helyzetű tanulókat tanító iskolában mindig az a kérdés, hogy egy iskolaellenes szubkultúra²⁰⁸ alakul-e ki a tanulók körében, vagy egy tanulásra ösztönző légkör válik uralkodóvá. A közösség tudatos megszervezése elősegítheti az utóbbi lehetőség megvalósulását.

4. Alulmotivált iskolai közegben a fegyelem mindig központi problémává válik. Itt mindig a szabályokhoz való viszonyról van szó. Ha a szabályok nem kívülről adottak, hanem a közösség saját szabályai, és ha betartásukat nem egy formális-bürokratikus hatalom, hanem maga a közösség kéri számon, azaz ha a szabadság szüli a rendet, sokkal nagyobb esély van a nyugodt és békés oktatásra. Itt persze le kell szögezni, hogy a szemünk előtt – a Kertész utcai tapasztalatok nyomán – egy demokratikus önkormányzat lebeg, amelynek tanulók és tanárok egyaránt tagjai.

Fejtegetéseimet abban a tézisben foglalnám össze, hogy Loránd Ferenc pedagógiája fölöttébb aktuális. Ez a pedagógia a szegények felemeléséről szól, a motivációt állítja az oktatás középpontjába, és legfőbb tanulsága, hogy az iskolai motiváció csak a nevelés révén teremthető meg. A nevelés pedig nem más, mint annak a gondolatnak a következetes megvalósítása, hogy „embereket tanítunk, nem pedig gépekbe programozunk be ismereteket”.²⁰⁹

(Előadás a *Szembenézni* c. Loránd Ferencre emlékező konferencián 2016. április 9-én. *Új Pedagógiai Szemle*, 2016. 7-8. sz.)

208 V. ö. Willis, 2000.

209 Loránd, 2002a, 48. o.

Műveltségkép az ezredforduló után

Kant híres formuláját parafrazeálva: a műveltség kompetencia nélkül vak, a kompetencia műveltség nélkül üres. Az analógia persze sántít, hiszen a tudás e két formája nem válik ennyire külön egymástól, de kétségtelen: létezik inkompetens műveltség, és épp olyan jólismert jelenség a műveletlen kompetencia is. Ma arról szeretnék beszélni önöknek, hogy a magyar közoktatást uraló konzervatív, a kanonizált műveltség checklistjeit tartalmazó tantervek dacára most – az ezredforduló után – az elsődleges veszélyt nem a „vak műveltség”, azaz az ismeretek iskolás halmozása jelenti, hanem az „üres kompetencia”, egy új barbárság és múltfelejtés ki-
virágzása. Ellenszer viszont – ha van ellenszer egyáltalán – csak az lehet, ha megtanítjuk látni a műveltséget.

Na de elég a metaforákból, lássuk a definíciókat, mint egy jó matematikai értekezésben! Nevezzünk kompetenciának minden olyan tudást, amely a cselekvéseinket hatékonyabbá teszi! És nevezzünk műveltségnek minden olyan tudást, amely mindenekelőtt arra szolgál, hogy belehelyezzen minket egy hagyományba! Nagyon fontos, hogy ez a definíció

nem zárja ki, hogy a műveltség használható legyen (sőt – tehetnénk hozzá, de egyelőre nem tesszük), de nem ez az elsődleges funkciója, hanem az, hogy a tradíció részesévé tesz.

1.

De mit is jelent ez a hagyományból való részesülés? Miért fontos ez? A modernitás válasza évszázadokon keresztül a jellem megszilárdítása volt. Így írt erről Montaigne: „Emberi kapcsolatainkban nagy rész jut a könyvek lapjaiba zárt szellemeknek: a történelemben a nagy idők nagy lelkeivel érintkezünk. Ha akarom, igen haszontalan tudomány, ha akarom, a leggyümölcsözőbb: ez az egyetlen, amit a lacedaemoniak tanítani engedtek, Platón szavai szerint. Fel sem mérhető Plutarkhosz Életrajzai olvasásának a haszna! Csak nevelőnk legyen komoly, s ne Karthágó bukásának évszámát vesse a gyermek fejébe, hanem Hannibal és Scipio jellemét; ne Marcellus halála helye legyen fontos, hanem a halál szégyenletes oka. Ne a tényeket beszéltesse, hanem a tanulságot.”²¹⁰

Az oktatásról van itt szó, a humanista műveltség közvetítéséről, és arról, hogy ennek értelme elsősorban a benne rejlő erkölcsi tanításban áll, azaz abban, hogy a felnövekvő nemzedék jellemét formálja. És ne gondoljuk, hogy a műveltségnek ez a morális beágyazottsága csak a történelemre vagy a humaniorákra érvényes. A 19. század végétől egyre nagyobb szerepet kapó természettudományos műveltség alighanem szintén sokkal inkább szolgálta a polgári öntudat

210 Montaigne, 1984, 340. o.

erősítését – azt a meggyőződést, hogy a világ megismerhető és uralható –, mint valamiféle praktikus célokat.

Csakhogy a 20. század második felében éppen ez a morális beágyazottság vált kérdésessé. Mintha a műveltség egy lepárlási folyamat áldozata lenne: a hagyomány által közvetített erkölcsi tanítás elveszíti meggyőző erejét, elpárolog, spiritualizálódik, és az edény alján ott marad a műveltség tárgyi-lexikális tartalma. Jól mutatja ezt a folyamatot Michael Hoffman 2002-es filmje, *A császárok klubja*. A film a 70-es évek elején játszódik egy amerikai elitiskolában, ahol William Hundert az ókori történelem tanára. A rendkívül népszerű pedagógusnak egy tanítvánnyal meggyűlik a baja, a fiatalember apja viszont történetesen szenátor és gazdag ember. A következő idézet abból a párbeszédből való, amely Hundert tanár és Bell szenátor között zajlott a fiú tanulmányi és jellembeli problémáiról.

„– Uram, az én dolgom, hogy formáljam a fia jellemét, és úgy gondolom, ha...

– Formálja a jellemét? Atyaúristen, fiam. Maga nem fogja formálni a gyereket. A maga dolga, hogy tanítsa a gyereket. Tanítsa meg neki a szorzótáblát. Tanítsa meg, hogy miért kerek a világ. Tanítsa meg, hogy ki kit ölt meg, mikor és hol. Ez a dolga. Maga, uram, nem fogja formálni a fiam jellemét. Majd én formálom.”

Mintha a forgatókönyvíró – Ethan Canin, jut eszembe – kifejezetten tanulmányozta volna Montaigne idézett esszéjét. Ne a halál helyét és évét – mondja az egyik hang. Ki kit ölt meg, mikor és hol – így a másik. Cakhogy az ily módon lecsupaszított műveltségnek mi értelme van? Ez a kérdés

döntő jelentőségű abban a legitimációs válságban, amelyben a hagyományos műveltség – és következésképpen a közoktatás ennek közvetítésére kitalált egész intézményrendszere – az ezredforduló után találta magát.

Miből fakad ez a legitimációs válság? Anélkül, hogy alapos elemző választ tudnék adni a kérdésre, két fontos folyamatra hívnám fel a figyelmet. Ha a modernitás műveltségképének két pillére a jellem és a hagyomány, akkor a posztmodernben azt kell látnunk, hogy mindkét pillért az erózió fenyegeti.

A szilárd jellem a modernitás emberképének egyik legfontosabb összetevője. A belsővé tett értékrend teszi lehetővé, hogy az ember a legváltozatosabb körülmények között is tudja, hogy merre van előre, hogy mi a morálisan helyes döntés, és ez teszi képessé az embert, hogy ellenálljon a kísértésnek, az oly gyakran feltűnő szirének csábító énekének. Kant pedagógiai előadásaiiban nagyon meggyőzően fogalmazott: a fegyelemre alapozott nevelés csak a rossz szokásokat akadályozza, így mintegy negatív módon szabályozza a viselkedést. Ezzel szemben a helyes erkölcsi nevelés a maximákon alapul, amelyek magát a gondolkodás módját határozzák meg, a jellem pedig nem más, „mint arra való készség, hogy maximák szerint cselekedjünk”.²¹¹

„Mert semmi vagy, ha nem vagy ellenállás.

Vigyázz, ne fújjon rajtad át a szél!

Őrizzed árnyékodban szent, komoly

s nyugodt dolgok biztos léleketét.”

211 Fináczy, 1934.

Ezek Babits sorai 1936-ból, és azért idézem őket, mert jól mutatják, hogy a szilárd jellem nem egyszerűen következetes, hanem mindenekelőtt megingathatatlan: elvek irányítják, és a másik ember iránti érzékenység soha nem lehet olyan erős, hogy ezt az ellenállást meggyengítse.

„Ha meghalsz, a lelkedből is virág nő
s ing-leng a hitvány jövődök szelében.
De makacs csontod a virág alatt
üljön súlyosan és keményen.”

És ha már virágról van szó: az elveihez minden körülmények között hű, kemény és férfias ember eszményképén talán a hatvanas évek végének „virággyerekei” ütötték az első rést. A hippik mozgalma direkt módon ment szembe a modernitás maszkulin erőnyeivel, vállaltan volt félénk és gyenge, a konfliktus helyett a békét, a gyűlölet helyett a szeretetet hirdette. De a merev elhatárolódásokat nemcsak a marihuána oldotta fel és relativizálta, hanem a posztmodern kor minden vonatkozásban ebbe az irányba mutatott. A mindennapi érintkezésben és a munka világában egyaránt felértékelődött egy megengedő, toleráns, kompromisszumkereső attitűd.

Rövidre zárva a kérdést: az elvekhez való ragaszkodásnál értékesebbé vált a másokra való odafigyelés. És bár az empátia pszichológiai fogalma igen nagy múltra tekinthet vissza, a fogalom behatolása a hétköznapi nyelvbe és vitathatatlan értéként való elterjedése alighanem a 20. század utolsó harmadában történt. Évszázadokig a szilárd elveken alapuló céltudatos életvezetés tűnt a sikeres élet legfőbb biz-

tosítékának, az utóbbi évtizedekben azonban ez néha kifejezetten kontraproduktívnak bizonyul, és fontosabbá válik a trendek figyelése és a változásokhoz való alkalmazkodás. Míg azonban a hagyomány elsajátítása, a műveltség mintegy megalapozta az előbbit, addig úgy tűnik, az utóbbihoz erre nincs szükség, a múlthoz való szellemi kapcsolódás szükségessége legalábbis nem magától értetődő. Jól tükrözi ezt a helyzetet korunk egyik legfontosabb emberi kapcsolatokat szervező médiuma, a Facebook. A Facebook a trendeket érzékenyen követő radar, amely azonban gyakorlatilag nem rendelkezik emlékezettel: a Facebook-ember a jelen foglya, és kifejezetten nehézségekbe ütközik, ha ezen a közegen át akar csatlakozni az akár csak egy-két éves múlthoz.

A jellemszilárdság eróziójával párhuzamosan maga a hagyomány is egyre inkább eltűnni látszik. Ennek nyilván sok oka van, most csak egyet emelnék ki röviden: azt a kérdést, hogyan hat korunk információs forradalma a szövegekhez való viszonyunkra. Azt talán nem kell nagyon bizonygatni, hogy a műveltségen belül kitüntetett szerepet játszik az olvasottság, elsősorban történeti okokból, de a műveltség mai értelmezésében is. A művelt emberre vonatkozó latin kifejezés a „literatus”, amely eredetileg ’írástudó’-t jelent, jól jelzi azt a szoros köteléket, amely a műveltséget a szöveghez köti. A korábbi nemzedékektől ránk maradt szövegek egy narratív hagyományba rendeződtek, egy történet – vagy több történet – részeivé váltak, és nem önmagukban, hanem ennek a hagyománynak a részeként ismertük meg őket iskolai tanulmányaink során. A könyvtár nagy erejű szimbóluma ennek a tradíciónak: itt a könyv egyrészt a maga fizikai valójában

megtalálható, másrészt része a könyvek köztársaságának, fizikai közelségben van azokkal a könyvekkel, amelyekkel tartalmilag is szerves egységet alkot. Bár kezdetben szívesen alkalmazták az internetre a könyvtár metaforát, mára világossá vált, hogy egy alapjaiban különböző világról van szó. A világhálón adatbázisok és szövegkorpuszok vannak, amelyek sokféleképpen kereshetők, és a bennük rejlő adatok sokféle formában megtalálhatók. Nem művek, hanem információk. Kiesnek az eredeti kontextusból, sokszor leoldódnak a szerzőről, annak mondanivalójáról, a szituációról, amelyben megszülettek, szabadon lebegnek, és szabadon felhasználhatók, azaz jobban alkalmazkodnak a befogadó igényeihez, mint amennyit megőriznek a keletkezés kontextusából. Azaz pontosan ugyanaz történik velük, mint Walter Benjamin klasszikus elemzése szerint a képekkel a sokszorosíthatóság következményeként.

„Általánosan úgy fogalmazhatunk, hogy a reprodukciós technika kivonja a reprodukáltat a hagyomány birodalmából. Amennyiben a reprodukciót sokszorosítja, egyszeri előfordulását tömegessel helyettesíti. S mivel lehetővé teszi, hogy a reprodukció a befogadó mindenkori szituációjának megfelelően jelenjék meg, a reprodukáltat aktualizálja. Ez a két folyamat a hagyományozás súlyos megrendüléséhez vezet – a tradíció megrendüléséhez, ami az emberiség jelenlegi válságának és megújulásának a fonákja.”²¹²

Mivel a tudás az elmúlt nem több mint két évtizedben elképesztő mennyiségben vált sokak – bár korántsem bárki

212 Benjamin, 2003

– számára hozzáférhetővé, úgy tűnhet, hogy az emberi elme mentesíthető az információ tárolásának terhe alól. A szükséges adatok pillanatok alatt megszerezhetők, és az így létrejövő tájékozottság mintegy kiválthatja azt, amit korábbi archaikus korokban műveltségnek nevezünk.

2.

Így van-e? Előadásom következő részében teszek egy optimista kísérletet annak körvonalazására, hogy milyen feltételek mellett számíthatunk a hagyományos műveltség megmaradására az ezredforduló utáni posztmodern világban. Úgy vélem, hogy a hagyományos műveltség abban a formában, ahogy az ma az iskolai tantervekben megtestesül, és ahogy évszázadokon keresztül életben tartott egy valóságos tradíciót, ma már végérvényesen a múlté. Igény azonban volna rá. Csakhogy egy újragondolt műveltségkép új követelményeknek kell, hogy megfeleljen. Az általam javasolt konstrukcióban a műveltség interpretatív, dialogikus és kontraprezentikus. Ezek a melléknevek valójában olyan funkciókat rendelnek a műveltséghez, amelyekkel az eddig is rendelkezett, de mintegy másodlagosak voltak az általános jellemzők szerepéhez képest. A műveltség azonban történetileg és társadalmi rétegenként különböző mértékben ugyan, de mindig hasznos is volt, és most eljött az ideje, hogy ezt a hasznosságot állítsuk előtérbe, azaz a műveltséget mint kompetenciát ragadjuk meg: tanítsuk meg látni. Ez annyit tesz: tudatosítsuk azokat a kapcsokat, amelyek a mindennapi élethez kötik.

A korszerűen értelmezett műveltség mindenekelőtt interpretatív, azaz arra szolgál, hogy értelmezze a mindennapokat. A valósággal egyre inkább egy „grafikus felhasználói felületen” keresztül érintkezünk. Ezzel azt akarom mondani, hogy igen kevésbé tudjuk, mi játszódik le körülöttünk, csak az világos, hogy milyen funkció eléréséhez melyik gombot kell megnyomni. Ha meg akarjuk melegíteni a kávé, betesszük a mikróba, de nem tudjuk, hogy ott benn valójában mi történik. Ha idegesek vagyunk és szorongunk, beveszünk egy Xanaxot, de fogalmunk sincs, hogy az mit csinál ott belül. Ha édességre vágyunk, megeszünk egy csokit, de nem képzeljük el, hogy honnan, milyen úton és milyen áron jutott el a kakaó a csokoládégyárba, amelynek működéséről szintén nincs tudásunk. Nincs is ezzel baj egészen addig, amíg a dolgok tervezetük szerint működnek. Amikor azonban valami kizökkent a normális kerékvágásból, fontossá válhat az, ami a motorháztető alatt történik.

Árt-e a szervezetemnek a mikróban melegített kávé? Hamarabb halok-e meg, ha koleszterincsökkentőt szedek? Az a baj, hogy az ilyen kérdések megválaszolásához nem elég, ha tájékozott vagyok, mert a neten található válaszok ellentmondanak egymásnak, és éppenséggel olyan tudásra volna szükségem, amely arra tesz képessé, hogy megkülönböztessem a hiteles magyarázatot a kóklerségtől. Az ilyen tudást nevezzük műveltségnek, de csak akkor van valódi haszna, ha tényleg képes arra, hogy mindennapi problémáim megoldásához gondolkodási eszközök rendszereként vegyem használatba. Ez az interpretatív műveltség szembeállítva az iskolás műveltséggel, amely csak a jeles dolgozat megírására használható.

Hasonlóképpen a történelem vagy – az iskolai tantervekből egyébként mindmáig hiányzó – közgazdaságtan sem segít közéleti döntéseink meghozatalában, ha nem épít be az elménkbe olyan kognitív sémákat, amelyek segítségével értelmezni tudjuk mindazt, ami körülöttünk történik, azaz ha nem interpretatív. Anélkül, hogy most pedagógiai kérdésekbe belemennék, muszáj röviden utalni arra, hogy kisebbfajta oktatási forradalomra volna szükség ahhoz, hogy általános és középiskolai oktatásunk ebbe az irányba mozduljon el.

A kívánatos műveltség másodszor dialogikus. Ritkán kap kellő hangsúlyt az a körülmény, hogy a demokrácia működésének elemi feltétele az, hogy az állampolgárok szót tudjanak érteni egymással. A demokrácia ugyanis kommunikációs folyamat, amelyben minden (azaz minél több) érdekelt részt vesz, és közös döntéseket hoz. Ez a kommunikáció azonban nem lehet hatékony közös műveltség nélkül, amely egyfelől lehetővé teszi, hogy az érvelés során csak utaljunk a mindenki által ismert történetekre és tényekre, másfelől – illetve erősen kérdéses, hogy ez valóban „másfelől”-e, azaz nem ugyanarról van-e szó –, szóval másfelől életben tart bizonyos közös értékeket, amelyeket nem kérdőjelezünk meg lépten-nyomon a demokratikus vitában. Történetileg részben éppen azért jöttek létre a nemzetek, és azért rendeződött a 19. századtól vagy a 18. század végétől a műveltségkép nemzeti keretek közé, hogy ez a diskurzusközösség létrejöhessen.

A nemzeti hagyomány innen nézve nem egyszerűen a valahová tartozás érzelmi biztonságát nyújtja, hanem éppen azáltal nyújtja ezt a biztonságot, hogy szót tudok érteni honfitársaimmal. Föl kell azonban tenni a kérdést: napjaink

erősen tagolt társadalmában, a nagy elbeszélésekkel szembeni posztmodern szkepszis idején egy egységes és ennél fogva óhatatlanul mitikus narratíva iskolai szulykolása hatékonyan szolgálja-e ennek az eszménynek a megvalósítását?

Nem hihetünk ebben. A hagyomány nem olyasvalami, ami van: a hagyományt újra és újra létrehozzuk azzal, hogy a magunk egyéni módján szembenézünk vele. „A hagyományom nem egyenlő velem – írja 2014-ben Esterházy –, én az a munka vagyok, amit ezen a hagyományon, ezzel a hagyománnyal elvégzek.”²¹³ Tényként kellene elfogadnunk, hogy a nemzeti kultúra tagolt, alternatív narratívák versengenek egymással, rendkívül fontos azonban, hogy megértsük egymás narratíváit. Más szavakkal: hogy tudjunk egymás fejével gondolkodni. Egy olyan metanarratívára van szükség – és most nehezen tudnám eldönteni, hogy Lyotard-ral²¹⁴ azonos értelemben használok-e a szót, valószínűleg legalábbis hasonló értelemben –, amely lehetőséget ad arra, hogy a nemzeti múlt eltérő elbeszéléseit meg tudjuk érteni és össze tudjuk vetni.

Nagyon hasonló dologról van szó, mint amit Mátrai Zsuzsa rendkívül jelentős 2009-ben megjelent írásában a totális öndestrukció megakadályozásának három összetevőjeként emelt ki: a reverzibilitásról, a szerepváltásról és a rutinelhagyásról beszélt.²¹⁵ A dialóguselvhez különösen a szerepváltás képessége kapcsolódik. A párbeszédet ugyanis egyedül az

213 Esterházy, 2018, 378. o.

214 Lyotard, 1993.

215 Mátrai, 2009.

teszi lehetővé, ha képesek vagyunk a másik fejével is gondolkodni, elfogadni, hogy az ő narratívája is hiteles lehet. Ez azonban nemcsak attitűd kérdése, hanem azon is múlik, kellő tudással rendelkezem-e a másiról.

Hozzá kell tenni, hogy ugyanez a dialogikus műveltség nemcsak a különböző hazai kultúrák közötti párbeszédet kell, hogy megalapozza pl. az ún. nemzeti-konzervatív és a balliberális beállítottságú honfitársaink között, hanem éppen úgy a nemzetek, sőt civilizációk közötti párbeszédet is. 2016-ban nem beszélhetünk úgy a műveltségképről, hogy ne utalnánk az európai muszlim bevándorlás tényéből fakadó rendkívül intenzív kulturális szükségletekre.

Végül röviden szeretnék szólni a kíváncsú műveltség kontraprezentikus jellegéről. A jelző az egyiptológus és kultúrákutató Jan Assmanntól származik. Assmann az „új baloldal” ideológusát, Herbert Marcusét idézi meg, és „a jelen tényeinek önkényuralmáról” beszél, azaz arra hívja föl a figyelmet, hogy „a totális uniformizálódás világában” a „mindennapok nyomása” nagy erővel sugallja azt, hogy nem lehet másként, hogy nekünk is úgy kell élnünk, ahogy mindenki más is él. Életünket azon narratívák szerint éljük, amelyek a tömegmédiából zuhognak ránk, és amelyek elfedik az alternatívákat, így a saját magunkról való gondolkodást teszik „egydimenzióssá”. A múltra való emlékezés ezzel szemben „a másság megtapasztalását” teszi lehetővé.²¹⁶ A műveltség ebben az értelemben éppenséggel felforgató hatású lehet: nem arra tanít, hogy régen jobb volt, hanem egyszerűen arra,

216 Assmann, 1999, 86. o.

hogy az ember sokféle, és hogy a dolgok nem mindig úgy mentek, mint most. A változás lehetséges, a végzetszerűen ránk boruló jelennek lehet ésszerű alternatívája.

3.

Ezen a ponton be is lehetne fejezni az előadást, vagy rá lehetne térni egy szükséges oktatási forradalom körvonalainak megrajzolására. De a hagyományos műveltség megőrzésével, e megőrzés lehetőségével szembeni legfontosabb ellenérvet szándékosan elhallgattam az elején. Mert újragondolni a nemzeti és európai műveltséget és megreformálni az oktatást szép és lelkesítő projekt. De lesz-e rá idő? Lesz-e rá idő valaha? Mindaz a múltfelejtés és műveltségvesztés, amiről az előadás elején beszéltem, nem azzal függ-e össze elsősorban, hogy végleg vége van a nyugati civilizációnak, sőt talán többnek is. Nem arról van-e szó, hogy kezdünk ráébredni a végesség tudatára? Úgy van ez az emberiséggel is, mint az egyén életében: tudjuk, hogy minden véget ér egyszer, az élet is, de úgy gondoljuk, ezzel nem kell foglalkozni, ez a távoli jövő nem éppen kellemes zenéje. De ahogy jön az öregség és a betegség, a végesség fenyegetése egyre kézzelfoghatóbb. A bolygó túlnépesedése, az energiaforrások kimerülése, a természeti környezet pusztulása, a mindezek következtében várhatóan fellépő tömeges migráció, éhezés és fegyveres konfliktusok, egyszerűen ez a jövőkép nem teszi-e mulatságossá a műveltségképről való fantáziálást „mint olyat”? És ha bekövetkezik az apokalipszis, a háború és a nélkülözés

kora, jó lesz-e annak, aki tud deriválni, érti a DNS szerkezetét, és tudja, mitől szonett a szonett?

Eszembe jut egy 10-15 éves egyetemi jelenet. Néhány lelkes diákkal a környezetei nevelés esélyeiről beszélgettünk, és oktatótársammal együtt drámai szavakkal hívtuk föl a fiatalok figyelmét a szinte biztosan bekövetkező katasztrófára. És ennél fogva persze a környezettudatos magatartás fontosságára. Az egyik élelméjű hallgató azonban olyan kérdést tett fel, amely azóta is motoszkál bennem: tényleg a környezettudatosság előmozdítása-e a legfontosabb cél? Nem az lenne-e a nevelés feladata, hogy felkészítse az ifjúságot a katasztrófára? Hogy akkor hogy kell viselkedni, hogy kell élni? „Hogyan tisztelj gyerekes anyákat, / Ha rájuk dől az emelet.” „Hogy akkor mit is lehet csinálni, / Ha már a tetű ellepett?” (Vas István: Dal az etiketről) És ha ez a nevelés feladata, akkor ez nem üti-e ki a műveltség megszerzésének életidegen értelmiségi problémáját végleg a felnövekvő nemzedék teendőinek listájáról?

Talán nem – mondom minden diadalézés nélkül. Ha hihetünk Faludy Györgynek, a lefokozott lét recski világában élni segített a műveltség. A végletesen kiéhezett, rettenetesen fázó és agyondolgoztatott foglyok esténként szellemi dolgokról beszélgettek: ki mihez értett, arról adott elő. Aztán egyszer egy Borostóbi nevű fogoly bejelentette, hogy inkább többet alszik, és kevesebbet gondolkodik.

„Áttérek az algák életére. Addig, míg a dolgok nem javulnak – tette hozzá kényszeredett mosollyal. – Igen – folytatta bizonytalanul. – Áttérek a víz alatti algák életére. Még egy pillantást vetettem rá – folytatja most már Faludy. – Az volt

az impresszióm, hogy ennek az embernek meg kell halnia. Nem testi okokból, mint ahogy Ács jövendölte, hanem azért, mert megadta magát a halál gondolatának. Gyáva módon – gondoltam bosszúsan. Aztán magam elé néztem, és elfeledkeztem Borostóbíróról, aki még mindig ott állt előttem: nyilván várta, hogy elhatározása megmásítására biztassam. Ez eszembe se jutott: azon töprengtem, hogy öt perccel ezelőtt Egrit akartam lehordani transzcendentális álláspontjáért, holott titkon én is ezt az álláspontot vallom. Aki nem beszél Platónról, annak meg kell halnia. Keats verseinek szavalása immunizál a tífusz baktériumok ellen.”²¹⁷

Akár az írói képzelet szüleményének is tekinthetnénk a recski kulturális köröket, ha nem tudnánk, hogy máshol, börtönökben is zajlott hasonló önképzés, sőt tudunk arról, hogy náci koncentrációs táborokban, pl. Dachauban színjátszás és zenei élet is volt a foglyok között, természetesen nem az SS kezdeményezésére. Örkény is lelkes színházcsinálásról ír a *Lágerek népében*.²¹⁸

A sivár, diktatórikus körülmények között fellépő kultúraéhség szép irodalmi megfogalmazása Ray Bradbury 451° *Fahrenheit* című műve, amelynek félelmetes világában tilos az olvasás, elszánt emberek mégis életük kockáztatásával őrzik meg az irodalmi remekműveket. Radványi Géza *Valahol Európában* című filmjében pedig a zenének van szerepe a nyomorult sorsú, éhező és fosztogató gyerekek „megszelídítésében”.

217 Faludy György: *Pokolbéli víg napjaim*. Budapest, 1989, Magyar Világ Kiadó Kft., 403-404. o.

218 Örkény István (2011): *Lágerek népe*. Emlékezők. Budapest, Palatinus Kiadó, 128-148. o.

Miért gondoljuk makacsul – anélkül persze, hogy bizonyosságunk lenne –, hogy a műveltség segíthet a túlélésben, hogy a lefokozott lét körülményei között nemcsak a kisporolt test, a fegyverek és szerszámok ügyes forgatása, hanem a szellemi hagyományba való beágyazottság is előnyökkel járhat? Azt hiszem, pontosan arról a szerepről van szó, amit a műveltség a modernitás évszázadai alatt mindig is játszott: szilárd értékrendet és fogódzókat adott az élethez. Ami elveszett a posztmodernben, az visszatérhet a nyomorúság időszakában. És ha csak nyomorúság kell hozzá, hogy visszatérjen, akkor teljesen nem is vészett el, hiszen abból éppenséggel mindig is volt bőven. Trencsényi László egy írásában beszámol arról, hogyan dolgozta fel egy „jobbára népművelőkből álló” csoporttal Jókai Anna *Magyaróra* című novelláját. Nagyon röviden a novella arról szól, hogy a tanárnő fáradtan, az élet terheit cipelve megy be az órára, ahol úgy alakul, hogy a gyerekek is elkezdenek mesélni az életükről: betegségről, prostitúcióról, bántalmazásról, halálról. Hanem a tanárnő azért észbe kap, és elkezdi magyarázni a helyesírás szabályait, az egyiknél pedig kifejezetten ezzel a megjegyzéssel nyomatékosít: „ez a legfontosabb!” Egy pillanatnyi csend után a tanárnő az osztállyal együtt felszabadult nevetésben tör ki: ennyi sorstragédia közepette neki a helyesírás pitiáner szabálya a legfontosabb. Trencsényi eredeti értelmezésében a novella természetesen arról szól, hogy az élet – és az élettel való iskolai foglalkozás – sokkal fontosabb a helyesírásnál. A csoport néhány tagja azonban váratlanul más álláspontra helyezkedett. És innentől idézem:

„Szószólójuk úgy vélte, hogy éppen ellenkezőleg. Valóban az «összetett mondatok helyesírási szabályait» (vagy bármit) kell a «legfontosabb dolognak» tartani. Különben összeomlana az ember, pláne a gyereke ember a ránehezedő sors hatalmas terhei alatt. Az emberséget, az emberi tartás támaszát bizony ezek az apró, amúgy a sorsunk számára jelentéktelen tudások, megtanulnivalók, elintézendők jelentik – kardoskodott a fiatalasszony.”²¹⁹

Talán így van, talán nincs. Talán azért kell újragondolni a műveltséget, hogy hasznát vegyük a hétköznapiakban, talán azért, hogy kapaszkodónk és támaszunk legyen, amikor minden összeomlik. Talán egyik funkciótulajdonítás sem reális, és tényleg végleg vége van valaminek.

„Amikor vége van, akkor van vége.

Nem akkor van vége, amikor már nincs értelme, mert amikor már nincs értelme, akkor még lehet nagyon sokáig és nagyon rosszul.

Nem akkor van vége, amikor befejeződik, mert lehet, hogy mikor befejeződik, még egyáltalán nincs vége.

Nem akkor van vége, amikor véget akarnak vetni, mert amikor véget akarnak vetni, akkor még javában tart.

Nem akkor van vége, amikor valami új elkezdődik.

Attól, hogy valami új elkezdődik, még nem lesz vége, mert talán éppen ahhoz kell a valami újnak elkezdődnie, hogy ne legyen vége.

Nem akkor van vége, amikor minden érv amellet szól, hogy vége van, és nem akkor, amikor ezeket az érveket fel is sorakoztatják.

219 Trencsényi, 2001, 25. o.

Akkor van vége, amikor vége van.

Ha szerdán délután háromkor vége lett, attól még lehet, hogy este hatkor vagy csütörtök reggel ismét úgy érezzük, javában tart, és csak két évvel később, kedden délelőtt tízkor leszünk benne biztosak, de vége nem akkor van, amikor biztosak leszünk benne, hanem amikor vége van.

És lehet, hogy közben még azt hisszük néha, hogy úgy van, mint régen, pedig dehogy.

Mindig úgy van, ahogy most van, most pedig vége van.

Amikor vége van, akkor nehéz.

Ezért van az, hogy egyesek abbahagyják, mielőtt vége lenne, mások viszont továbbcsinálják, amikor már rég vége van.” (András László: *Mikor van vége*)

(Előadás a *Műveltségkép az ezredforduló után* című konferencián 2016. november 16-án. Magyar Tudomány, 2017. 11. sz., 1376-1386. o.)

Az általános iskola feladatáról

Adalékok a kérdés felvetéséhez

„Az általános iskola bölcsőjénél nem állt ott, és máig nem védi a Pedagógia jó tündére” – írta Takács Etel 1989-ben, az általános iskola megszűnésének évében.²²⁰ A megszűnés évében, mert létrehozásának idején ez az iskolatípus abban különbözött markánsan elődjétől, az elemi népiskolától, hogy az akkor 14 éves korig tartó tankötelezettséget mindenkinek ott kellett teljesíteni. Ezért hívták „általánosnak”, és ez az általános, mindenkire kötelező jelleg szűnt meg 1989-ben. Takács Etel cikke a Köznevelésben ezt a címet viselte: Iskolabúcsúztató. De most nem erről szeretnék beszélni, hanem a Pedagógia jó tündéréről.

Aki persze más iskolatípusok életútját se nagyon egyengette, de azt hiszem, itt egy kicsit többről is van szó, és az idézett mondatot a magam nevében így interpretálom: nem sikerült tisztázni az általános iskola feladatát, és ezért nem is lehetett átgondolt pedagógiája. Helyette jelszavakat ka-

²²⁰ Takács, 1989.

punk – még mindig Takács Etelt követem –, jelszavakat, pl. tanulói aktivitás, differenciálás, az írásvetítő használata... (Az írásvetítő emlegetése komikusan hat, mint amikor Zorán azt éneklte, hogy hisz a mikrobarázdában. De vajon kevésbé vicces, ha helyette IKT-használatot írunk?) Az átfogó pedagógiai koncepció hánya a jelszavak burjánzásban mutatkozik meg, azt hiszem, ezt akarta mondani Takács Etel.

Hol vesztettünk utat? Előadásom első részében történeti lesznek: előbb az általános iskola első öt évének változásait idézem föl, mert szeretném meggyőzni önöket arról, hogy a mai problémák genezise ott található.²²¹ Utána egy nagy ugrással a 70-es évek tantervi átalakulásairól fogok röviden beszélni, majd a folyamat betetőzéséről a 90-es években. Végül szeretnék valahogy rátérni arra, hogy a mai helyzetben mi-
ben látom az általános iskola feladatát.

*

Az általános iskola létrehozása 1945-ben az oktatási rendszer radikális reformja volt: a 4. évfolyam utáni korai szelekciót négy évvel későbbre helyezte, és ennyiben a magyar közoktatás valamennyi iskolatípusát érintette. A reform időzítése önmagában is rejtély: az oktatási reform miért tartozott a romokban heverő ország új kormányzatának az első intézkedései közé? A távlatos gondolkodás jelének is gondolhatnánk, ha a későbbi fejlemények nem szoktatnának le minket az optimista értelmezésekről. De most hagyjuk nyitva ezt a kérdést is, és fordítsuk figyelmünket az általános iskola

²²¹ Ebben a részben erősen támaszkodom korábbi írásaimra: Knausz, 1998a, 1998b, 1998c.

1946-ban megjelent első tantervére!²²² Melyek voltak ennek a tantervnek a fő jellemzői?

Először is viszonylag kevés benne az előírás: maga a tanterv egy igen karcsú, 76 oldalas füzetecske. Igaz, minden tantárgyhoz készült egy igen részletes útmutató. Ezek pedagógiai elveket fogalmaznak meg határozott, de rábeszélő stílusban, azaz továbbra sem tartalmaznak részletesen felsorolt tananyagot, egyértelműen biztosítják a pedagógus számára a mérlegelés lehetőségét. A képet persze nem csekély mértékben árnyalja, hogy már ebben az időszakban sincs tankönyvválaszték, így a tankönyvek fokozatosan a tartalmi szabályozás központi eszközévé lépnek elő.

Másodszor ezekben az útmutatókban erős volt a pszichológiai alapozás, a gyermek szempontjainak messzemenő figyelembe vételére törekedtek. Harmadszor a későbbiekhez képest határozottan kevésbé volt drasztikus az alsó és a felső tagozat közötti váltás. Az 5-6. évfolyamot több tantárgy tanterve megkülönböztette a 7-8.-tól, külön ciklusként kezelte, oda szemléletesebb, a mindennapi tapasztalathoz jobban kötődő tananyagot helyezett el. A történelem tantárgy pl. kétszer mesélte el a magyar történelmet (és csak azt), először – az 5-6. évfolyamon – történelmi olvasmányok formájában úgy, hogy a feldolgozást az alsós olvasásórák metodikáját követve képzelte el.

Végül negyedszer megérdemel egy mondatot az is, hogy az új tanterv semmiképpen nem volt ideológiamentes: politikai eszmeiségét egyfajta baloldali nacionalizmusként lehetne

222 Tanterv az általános iskola számára. Budapest, 1946, OKT.

jellemezni, tartalmára nagyjából a népi mozgalom baloldali, kommunistabarát szárnyának gondolatvilága nyomta rá a bélyegét.

A tanterv egyes részletei többször változtak a következő években, de átfogó újraszabályozásra az 1950-es totális, az egész magyar iskolarendszert érintő tantervi-tankönyvi reform keretében került sor. A változások nyomon követését érdemes 1948-ban kezdeni. Oktatási szempontból ez az év elsősorban az iskolák államosításának éve. Az államosítás programadási kényszert is jelentett, a közoktatás kérdései a politikai érdeklődés homlokterébe kerültek. Ugyanakkor az iskolák államosítása nagypolitikai szempontból is valóban a fordulat évévé tette 1948-at: a rivális pártok leszalámizása után a katolikus egyház volt a kommunista terjeszkedéssel szembeni elleállás utolsó erőközpontja, és az államosítás azt is jelentette, hogy a Magyar Dolgozók Pártjának sikerült végleg maga alá gyűrni a katolikus egyházat is. Röviden: 1948-ban vette kezdetét a nyílt és immár korlátlan diktatúra Magyarországon.

Ebben az évben alakul meg a közoktatás reformjának eszmei koordinálása céljából az Országos Neveléstudományi Intézet (ONI). Főigazgatója Mérei Ferenc, a 39 évesen már elismert szakembernek számító kommunista pszichológus. A vezető munkatársak között számos európai műveltségű, széles látókörű értelmiségi volt: Vajda György Mihály, Kiss Árpád, Faragó László, Binét Ágnes, Nemes Lívia, Varga Tamás, hogy csak a legismertebbeket említsem. Ez a csapat érezhető lelkesedéssel és azzal a meggyőződéssel látott munkához, hogy a szocializmusba való átmenethez szükséges

egy pszichológiai alapozású, megújult, a gyermeket felszabadító pedagógia. Ez azonban pillanatokon belül megváltozik. Az egyik fontos tendencia 48 és 50 között egyfajta fordulat volt a módszertani kérdések felől a tartalom, a tananyag felé. Kezdetben ugyanis az intézetet és a munkatársakat határozott módszertani érdeklődés jellemezte. 1949-ben jelent meg – de nyilvánvalóan korábban készült el – Kiss Árpád és Faragó László kiváló összefoglaló tankönyve, *Az új nevelés kérdései*²²³, amely kimerítően tárgyalt pl. olyan témákat, mint a csoportmunka vagy a projektmódszer. Az ONI dokumentumaiban 1949-ben már gyakorlatilag nem esik szó ezekről, sőt ideológiai harc indul a „polgári” reformpedagógia eszmei alapjai és technikai megoldásai ellen.

Az ONI tehát kiemelten foglalkozott a tantervekkel, és ezzel függött össze a másik fontos tendencia: a tantervek tudományos jellegének követelése az általános iskolában is. Ez elsősorban azt az igényt jelentette, hogy a tantervek felépítése kövesse a tudományok rendszerét. Ebből a szempontból bírálta az általános iskola 46-os természetrajztantervét Nemes Livia a *Köznevelésben* 1949 májusában.²²⁴ Az a tanterv ugyanis a (magyar) állat- és növényvilágot életegységekben tárgyalta, nem a biológiai rendszertan logikája szerint. Ugyanebben az évben egy előterjesztés az MDP KV Agitációs és Propaganda Kollégiuma (APK) számára azt javasolta, hogy szűnjön meg Az ember élete c. komplex (biológiai és társadalomismereti elemeket ötvöző) tantárgy, továbbá a választható tárgyak

223 Faragó–Kiss, 1949.

224 Nemes, 1949.

rendszere is.²²⁵ Ezek a javaslatok természetesen mind meg is valósultak 1950-ben.²²⁶ Megszűnik a felső tagozat kétciklusú jellege is, azaz megszilárdul az az éles határ, amely az alsó és felső tagozatot ma is elválasztja.

Mi áll ezeknek a változásoknak a hátterében? A történelemben az okok soha nem egyértelműek, de a továbbiakban mintegy hipotézisképpen a lehetséges okok három szintjét szeretném elkülöníteni.

A legközvetlenebb és legláthatóbb szint az ideológia szintje. 1949-ben „fedezi fel” az ONI – nyilvánvaló pártutasításra – az SZK(b)P KB 1931. szeptember 5-i határozatát, amely annak idején éles harcot hirdetett a komplex tantervek, a projektmódszer ellen, olyan módszertani megoldások ellen, amelyek a 20-as években egy rövid ideig fontos szerepet játszottak a szovjet közoktatásban. Az ONI Értesítője közölte a határozat teljes szövegét. Lehet ezt a szovjet minta szolgálai másolásának is nevezni, de elég nyilvánvaló, hogy ezt az attitűdöt a szovjet elvtársak sem vették rossz néven. A szovjet pedagógia ekkor már egy konzervatív, az egyéni különbségekre és életkori sajátosságokra igen kevésbé figyelő iskola ideológiája volt, és ez kiáltó ellentétben állt mindazzal, amit a hazai progresszív pedagógia képviselt.

Egy mélyebb összefüggésre bukkanhatunk, ha az erőltetett iparosítás szükségleteiből indulunk ki. Az iparosítás hirtelen nagyon sok mérnököt, gazdasági képzettségű felső kádert stb. igényelt, ez az expanzió logikusan az érettségizettek szá-

225 Előterjesztés az 1950/51. tanévre végrehajtandó tantervváltozásokra, 1949. december 28., MOL M-KS-276-89/57.

226 Tanterv az általános iskolák számára. Budapest, 1950, VKM.

mának emelését is szükségessé tette, ami viszont növekvő pedagógusszükséglettel járt, stb. Ráadásul a középiskolák megnövekedett tanulói igényét elsősorban a munkás- és parasztszármazású fiatalok köréből igyekeztek kielégíteni, ami drámai helyzeteket eredményezett, a sok tekintetben aluképzett fiatalok jellemzően nem tudtak megbirkózni a középiskolai követelményekkel, nagyon erős volt a lemorzsolódás. A párt egyik válasza erre a helyzetre a középiskolai tanulmányok könnyítése volt, a másik válasz azonban az általános iskola szerepének újragondolása. Az általános iskola feladata egyre inkább az lett, hogy előkészítse a középiskolai tanulmányokat, a már említett APK-előterjesztés ebben egészen odáig elment, hogy a középiskola részleges tehermentesítését várta el ettől az iskolatípustól.

Végül feltételezhetünk egy még mélyebb összefüggést már csak azért is, mert az említett tendenciák akkor sem mérséklődtek, amikor megszűnt az erőltetett iparosítás politikája. A bürokratikus ellenőrzés szükségleteiről beszélek. Egy bürokratikus rendszer mindig könnyebben tudja ellenőrizni „a tananyag leadását”, mint a gyerek szükségleteire is odafigyelő, változatos pedagógiai megoldásokon alapuló tanítást.

*

1950-re kialakult az általános iskola olyan modellje, amelynek elsődleges célja a középiskola előkészítése, és amelynek felső tagozata tantervi szempontból nem más, mint a középiskola makettje, kicsinyített, lebutított kiadása. Ez látványosan olyan tantervek kialakulásához vezetett, amelyek fényévnyi távolságban vannak a 10-14 éves gyerekek pszichológiai álla-

potától és élethelyzetétől. A későbbiekben ezek a tendenciák csak erősödtek.

Ugorjunk most előre közel három évtizedet! Az 1978-as tartalmi szabályozási reform egyik nagy pozitívuma az volt, hogy csökkentette a tantervek ideologikus jellegét, és egy tárgyilagosabb, szakszerűbb tananyag kialakítására törekedett. Ez újabb fontos elemmel gazdagította a korábbi tendenciákat. Ehhez látni kell, hogy a hazai tantervi reform egy az Egyesült Államokban már korábban végbement nagy átalakulás kelet-európai kiadása volt. Ennek lényege, hogy igyekszik következetesen leválasztani az oktatásról az értékközvetítő és jellemformáló célokat, azokat a célkitűzések egy külön tartományába utalva (Bloomnál: affektív domén), miközben az értéksemleges kognitív fejlesztési feladatokat részletesen kidolgozza. Az eredmény a feladatok taxonómiája. Nálunk is egyre inkább táblázatokba rendeződik a tanterv, típus szerint kategorizálja és taxatívén felsorolja a tanítandó ismereteket, valamint a fejlesztendő képességeket, ez utóbbiakat azonban nálunk soha senki nem vette komolyan. Bla-bla-bla, mondja a pedagógus, lássuk, mit kell tanítani!

A tananyag mint adatbázis. Minden iskolatípusban ezt látjuk, de az általános iskolában azért durvább a helyzet, mert ott különösen kiáltó az ellentét a 10-14 évesek világa, igényei és a tananyag között. Ez a tananyag már nem annyira ideologikus, de éppen ezért kevésbé is világos, hogy mire jó. (Hogy a kérdéssel megidézzük Dani és Pösztke játékát. Véletlen-e, hogy Janikovszky éppen a Már iskolás vagyok című könyvében írja ezt le?) A tananyag értelmére vonatkozó kérdés ekkor, a hetvenes-nyolcvanas években még rejtett, csak

különleges, katartikus pillanatokban robban ki, mint Jókai Anna Magyaróráján: hogy ugyan miért is olyan nagyon fontos, hogy miről ismerjük fel az alárendelő mellékmondatot!

Ez a kérdés aztán teljesen hétköznapivá – és nagyon nehezen megválaszolhatóvá – válik a 90-es években. Előbb a műholdas tévécsatornák, majd hamarosan az internet, az online játékok, a közösségi oldalak hódítják meg az ifjúság elméjét, és biztosítanak számukra virtuális otthont. Világszerű világok – szemben az absztrakt iskolai tananyag világnélküliségével. Az általános iskola – és különösen annak felső tagozata – elvesztette a gyerekeket.

*

Van egy nagyon egyszerű, mégis ritkán emlegetett szabály: a tananyag részletes, aprólékos előírása mindig azt mutatja, hogy a gyerek nem számít. Ezt a tíz dolgot kell átvennünk az órán, fogd be a szád, majd a szünetben! A mai tananyag a róza, most ez érdekeljen, a tulipán csak jövőre lesz, arról majd akkor kérdezz! Azt prédikálom, hogy ne legyen központi tanterv? Igen, majdnem. De azért nem egészen. Borzasztó fontos volna egyszer végiggondolni, hogy mik a legégetőbb társadalmi szükségletek, és azokból milyen értékközvetítő és kompetenciafejlesztő célok következnek. A felsoroló és adatbázisjellegű tantervek csak arra jók, hogy ne kelljen se az egész értelmére, se a gyerek sajátosságaira gondolni. Fordítsunk egyet a dolgon (nem most persze, hanem majd, ha jobb idők jönnek)! Határozzuk meg a fő célokat, és képezzünk olyan pedagógusokat, akik képesek ezeket a konkrét gyerekek számára világszerűvé tenni. Hogy visszahódítsuk

a gyerekeket az általános iskola számára. Mert nélkülük nem fog menni.

A következőkben – és befejezésül – egyszerűen megfogalmaznám, hogy szerintem mi az a négy alapvető társadalmi igény a 21. század elején, amelyet pedagógiai szempontból végig kellene gondolni.

Társadalmi integráció. Ember embernek farkasa. Ez a jelen. A jövő ebből a szempontból (is) elég rémisztőnek tűnik. Meg kell tanulnunk megértenünk egymást. Kijönni azzal is, aki más. Mert ez a másság, ez a különbözőség a jövőben csak növekedni fog. És ha azt akarjuk, hogy az unokáink ne egyék meg egymást, akkor itt az iskolának másra át nem ruházható feladatai vannak. És ez kompetencia is: akkor fogjuk megérteni egymást, ha megtanulunk a másik fejével gondolkodni, ha képesek vagyunk felvenni annak a nézőpontját is, akinek az érdekei nem egyeznek meg a mieinkkel.

Működőképesség. Ez talán kevésbé világos. Egy olyan világban élünk, amelyet nem kell megérteni, amíg el nem romlik. Elég tudni, hogy melyik gombot kell megnyomni. Így aztán le is szokunk arról, hogy oksági összefüggéseket keressünk, és ha korán leszokunk egy képességünk gyakorlásáról, az a képességünk annyira sem fejlődik ki, amennyire pedig mindenkinek szükséges lenne. Néha persze elromlanak a dolgok. Általában ez sem zavarja nagyon a lelki békénket, odaadjuk egy specialistának, javítsa meg, vagy még inkább: eldobjuk azt, ami tönkrement. Van azonban néhány dolog, amivel ezt nem tudjuk megtenni: ilyen pl. a világ egésze. Minden működik, csak az egész omlik össze. A környeze-

ti pusztulásról beszélek. Ilyen a saját testünk: ha baj van, odaadjuk az orvosnak, de mégis jobb lenne, ha legalább elképzelésünk lenne arról, mire való a saját lépünk. Ilyenek a kapcsolataink. „Mit tehet az ember egy eltört szerelemmel?” És nem utolsósorban ilyen a politika. Rábízhatjuk teljesen a politikusokra, de féltő, hogy akkor a legrosszabbra számíthatunk. Tegye az iskola a felnövekvő generáció elemi szükségletévé az okok keresését, a kauzális gondolkodást!

Az alternatívák keresése. Az előző pont arról szólt, hogy miért olyan a világ, amilyen. Ez a harmadik pont viszont arról, hogy lehet másmilyen is. Hogy ne igázza le a fiatalokat a jelen zsarnoksága. A „mindenki ezt csinálja, te is ezt csináld!” hallgatólagos parancsa. Válgják rutinná az, hogy lehetséges világokról is gondolkodunk. A fikció, a szépirodalom, a játék borzasztó sokat segíthet ebben.

Remény. De túl mindezen a világnak elsősorban reményre van szüksége. Nem elég azt belátni, hogy elvileg lehet másképp is. Muszáj hinni benne, hogy lesz is. Ez a legfontosabb és egyben a legnehezebb kérdés, mert remény a tapasztalatból aligha meríthető. Remény csak annak felismeréséből meríthető, hogy a tudásunk véges, és nincs mindenre válasz. Meg kell tanulni gondolkodni azokról a kérdésekről is, amelyekre a tudomány nem tud választ adni, de amelyek mindig foglalkoztatták az embereket, a gyerekeket is: van-e Isten? végtelen-e a világ? mi történik a halál után? létezik-e szabad akarat? Nevezzük ezt metafizikai gondolkodásnak, és találjuk meg a helyét az általános iskolában!

Remény azonban – és ezzel szeretném zárni az előadásom – mégsem a metafizikából fakad elsősorban, hanem

a biztonságból és a szeretetből. Olyan általános iskolára van szükség, amely persze elvárásokat támaszt, de elsősorban mégis szereti a gyerekeket. És megtanítja őket szeretni. A következő mondat W. H. Auden 1939. *szeptember 1.* című verséből való, nemrég idézte már egy nálam híresebb ember, én csak őt idézem:

We must love one another or die.

Szeretnünk kell egymást, különben meghalunk.

(Előadás a Takács Etel emlékére rendezett konferencián 2017. január 20-án. Taní-tani Online, 2017. február 3., http://www.tani-tani.info/az_altalanos_iskola_feladatarol)

Tananyag és valóság

Két személyes élményt szeretnék megosztani önökkel. A 80- as évek elején pályakezdő történelemtanárként fogott el az a „furcsa és megmagyarázhatatlan” érzés, hogy amit tanítok, az éppígy lehetne fikció is. Elmesélem az athéni demokrácia kialakulását, aztán a következő órán feleltetek belőle. Egy történet – gondoltam –, amelyet igaz történetként mesélek el, de mi különbözteti meg a kitalált történettől? Úgy értem, azon kívül, hogy én – meg persze a tankönyv – azt állítjuk róla, hogy tényleg megtörtént. Ennél még érdekesebb kérdés, hogy a gyerekeket miért érdekelné, hogy igaz-e. Nem úgy van-e, hogy nekik aztán végképp mindegy, így is, úgy is meg kell tanulni? Ezt az érzést nem könnyű elmagyarázni, amikor megpróbáltam egykori gimnáziumi tanáromnak elmondani, csak hümmögött, hogy érdekes.

A másik történetet idén mesélte ugyancsak történelem szakos hallgatóm, és kérte, hogy beszéljünk róla a szakmódszertani órán. Általános iskolás gyerekek beszélgettek egymás közt, közben nagyokat nevettek. Mint kiderült, a téma Hitler volt. A fiatal kolléganőt ez meglepte, és beszélgetést kezdeményezett a gyerekekkel arról, hogy mégis mit tudnak Hitlerről. Kiderült, hogy elég sokat: tudják, milyen szerepet

játszott a háborúban, hogy mi volt a holokauszt, stb. Valami láthatóan mégis hiányzott a tudásukból: értelmezésem szerint annak a belső átélése, hogy mindaz, amit tudnak, igaz.

Nem elég, ha a tananyag igaz, annak is kell látszania – fogalmazhatnánk meg a tanulságot. Tudni valamit és igaznak tudni azt ugyanis két különböző dolog. Ha az utóbbi hiányzik, az valójában annyi, mintha nem is tudnánk. De mi kelti bennünk azt az érzést, hogy az oktatási szituációban a valósággal találkozunk? Ennek a kérdésnek a pontosabb felvetéséhez szeretnék egy fogalmi keretet ajánlani ebben az előadásban.

Könnyen belátható, hogy a feladat kétszintű. Mert első lépésként a tanulónak úgy kell találkoznia a tananyaggal, hogy az annak igazságértékére vonatkozó kérdés egyáltalán releváns legyen. És ha ez már megtörtént, ha a tananyag úgy jelenik meg, mint ami a valóságról mond nekünk valamit, akkor merül fel egyáltalán a kérdés, hogy igaz-e, amit mond. Ez persze nem két időben elkülönülő fázis, de két egymástól megkülönböztethető követelmény a tananyaggal, pontosabban a tanítási szituációval szemben.

1.

Mihály Ottótól származik az alábbi példabeszéd. (A helyszíneket aktualizálom.) Egy ember áll a Főpályaudvaron. Nézelődik. Odamegy hozzá egy másik ember:

- Mondja, uram, tudja ön, hol van az Ifjúság útja?
- Nem, sajnos fogalmam sincs – hangzik a válasz.

– Na, akkor figyeljen ide! Elindul a Szabadság utcán, aztán balra fordul...

Ez a szegény ember nem tudja, hol van az Ifjúság útja, de ebben a pillanatban nem is érdekli. A szöveg, amit hall, számára nem bír információértékkel, ezért teljesen mindegy számára, hogy igaz-e vagy sem. Ez természetesen azonos a normál iskolai szituációval, amelyben a tanulók szívesen nézelődnének, de a tanár folyamatosan olyan kérdésekre válaszol, amelyeket ő maga tett fel, és amelyek nem a tanulók kérdései. A lényeg, hogy hiába pontos az előbbi anekdotában a válasz, hiába egyezik pontról pontra a valóságos geográfiai viszonyokkal, igazságigénye nem jut érvényre, mert a befogadó számára absztrakció marad. Egész egyszerűen azért, mert emberünk nem találja meg magát ebben az adatsorban: nem tűnik válaszkísérletnek az ő kérdéseire, nem kapcsolódik azokhoz a problémákhoz, amelyek őt feszítik. „Ez nem az én világom” – szoktuk mondani, ha idegen számunkra egy szöveg, és – megengedem, nem mindig, de igen gyakran – így érzi magát a tanuló is, amikor kémiai, történelmi vagy nyelvtani információkkal bombázzuk.

A világszerűség fogalmát a kései Lukács állította esztétikája középpontjába.²²⁷ Nem tisztem állást foglalni abban a kérdésben, hogy mint esztétikai koncepció ez megállja-e a helyét, szeretnék azonban egy szerény kísérletet tenni a fogalom pedagógiai értelmezésére. A világ nem tőlünk függetlenül létezik. Jelen vagyunk benne, interakcióban állunk vele, és a világgal való interakcióink során konstruáljuk nap mint nap a valóságot. Az iskolai valóságkonstrukció azonban egy

227 Lukács, 1975. I., 405-489. o.

közvetített folyamat: nem közvetlenül a világban vagyunk jelen, hanem a tanítási szituációban. A tanítási folyamatban megjelenített tananyag tehát a világot reprezentálja, mintegy helyettesíti. Ez azonban nem történik meg automatikusan. A tananyag csak akkor lehet „világ” a tanuló számára, ha világszerű, azaz olyan, amelyben jelen lehet lenni. A jelenlét pedig azt jelenti, hogy megtaláljuk benne a helyünket.

Az a tömegkultúra, amelyben a 21. századi fiatalok – és egyre inkább a kevésbé fiatalok is – élnek, ilyen világszerű világot teremt elsősorban az online játékok és a virtuális valóság különböző formái révén.²²⁸ A virtuális világ világszerűsége és az absztrakciókkal kitapétázott iskolák világnélkülisége közötti ellentmondás és verseny egyre élesebb, és hovatovább azzal fenyeget, hogy a hagyományos műveltség átörökítésének folyamata teljesen és visszavonhatatlanul megszakad.

De mitől lehet a tanítási szituáció világszerű? Lukács *Az esztétikum sajátosságában* arról ír, hogy az újkorban fellendülő tudományos gondolkodás deantropomorfizálja a világot, azaz arra törekszik, hogy megszabadítsa a világról alkotott képünket mindattól, amit mi vetítünk bele, és igyekszik úgy ábrázolni azt, ahogy önmagában létezik. A művészet ezzel szemben olyan világot teremt, amely mindig emberi, azaz óhatatlanul antropomorfizál, benne vagyunk, és benne önmagunkat ismerjük fel.²²⁹ Ami mármost az iskolai tanterveket illeti, azok deantropomorfizáló, sőt dehumanizáló tendenciája különösen a múlt század 60-as éveitől nyilván-

228 Ropolyi, 2006, 99-108. o.

229 Lukács, 1975. I., 127-187. o.

való. A tantervek elemeire szedik a világot, taxonómiákba, sőt adatbázisokba rendeződnek, és még az ember világáról szóló tárgyak tananyaga is úgy van megszerkesztve, hogy nemhogy nem törekszik arra, hogy a tanuló saját problémáival szembesüljön benne, de ezt egyenesen megnehezíti.

Különböztessük meg az emberi gondolkodás két alapformáját, és nevezzük őket Bruner terminológiáját követve paradigmaticus, illetve narratív gondolkodásnak.²³⁰ Az előbbi lényege az absztrakció és a rendszerezés, a konkrét szituációktól való elvonatkoztatás, az utóbbi ezzel szemben konkrét, személyes és történetalapú. Az az állításom, hogy a műveltséget közvetítő tanítás nem lehet meg narratív keretek nélkül. Ez nem azt jelenti, hogy a paradigmaticus – azaz absztraháló-rendszerező – gondolkodás ne lenne fontos a tanításban, csak azt, hogy a világszerűség feltétele, hogy mindez az emberről szóljon, éspedig úgy, hogy a tanuló azonosulások révén jelen tudjon lenni benne. Valójában nem másról van szó, mint a tanultak alkalmazásának tematizálásáról. Másképpen fogalmazva: a tanulók involválásáról, a tananyag világába való radikális bevonásukról. Világossá kell tenni, hogy „rólad szól a mese”, legyen szó akár a termodinamika törvényeiről, akár a dualizmus gazdaságáról.

*

A világszerűség azonban csak a dolog egyik oldala. Mint láttuk, a világszerűség feltétele az emberközpontú tananyag, a narratív keret és egy olyan mikrovilág, amelyben a tanuló megtalálja a helyét, azaz jelen tud lenni benne. Ez azon-

230 Bruner, 2005, 19-44. o.

ban még csak azt biztosítja, hogy az igazságra vonatkozó kérdés felmerüljön, azt már nem, hogy az igazságról való meggyőződés is kialakuljon. Ehhez bizonyos értelemben arra van szükség, hogy lebontsuk az iskola falait. Basil Bernstein elemzi az iskolai tanterveket a mindennapi élettől elválasztó határokat. Keretekről beszél, amelyek lehetnek erősek vagy gyengék.²³¹ Az európai tantervi szabályozás hagyományosan erős keretezéssel dolgozik, vagyis a tantervek pontosan megszabják, hogy mit lehet megtanítani, és ezt a körülhatárolt tananyagot élesen elválasztják a tanulók mindennapi és tömegkulturális tapasztalataitól. Ez azonban ahhoz vezet, hogy nincs átjárás a két tudástípus között: az iskolai – sőt iskolás – tudás az elme másik rekeszében tárolódik, mint az iskolán kívül megszerzett tudás. És ami nagyobb probléma: a mindennapi tapasztalat nem igazolja vissza az iskolában szerzett tudást, amely viszont nem tud kapcsolódni a tanulók saját világához.

A gyenge keretek ezzel szemben lehetővé teszik az iskolai tudás lehorgonyzását a mindennapi életbe. Az olyan klasszikus, de egyre ritkábban alkalmazott módszerek, mint a parkbeli sétákkal összekötött biológiaórák, a Pollákovicsba beleszerelt villamosság, amitől – emlékszünk talán – égnek állt a haja²³², vagy a környezeti projektet megvalósító erdei iskolák, egyáltalán a komolyan vett projektpedagógia példák lehetnek arra, hogy a kétféle világ – az iskolai és az iskolán kívüli – összekapcsolódik, és ezáltal az iskola médiuma által közvetített

231 Bernstein, 1974.

232 Karinthy Frigyes *Tanár úr kérem* c. művéről van szó, a jelenetet pedagógiai szempontból már felhasználta Vekerdy Tamás (2004).

tudás visszacsatolódik magába a valóságba, és egyszerűen kiderül róla, hogy igaz. Vagyis, hogy nem mindegy.²³³

Az ilyen lehorgonyzás egyik újabb szép példája a Dél-kaliforniai Egyetem által kidolgozott IWalk program, amelyet Magyarországon a Zachor Alapítvány valósít meg. Ennek keretében a tanulók helytörténeti séták és videóinterjúk segítségével ismerkednek a zsidóság és a holokauszt történetével.²³⁴ Egész más ugyanis egy szöveget megtanulni, és másnap dolgozatot írni belőle, mint benézni annak a háznak a kapuján, ahol ilyen dolgok történtek, miközben egy túlélő visszaemlékezését hallgatjuk. Teljesen más területen, de hasonló logikával működik Miskolcon a Bogaras vagyok program, amely rendhagyó biológiaórákat valósít meg. A gyerekek testközelben ismerkedhetnek különleges rovarokkal és más ízeltlábúakkal, és szerezhhetnek közvetlen érzéki tapasztalatot arról, ami a tankönyvben csak absztrakció.²³⁵

2.

Sajnos azonban ezek a projektek a közoktatás ünnepei: akkor tudnak megvalósulni, ha megtalálják a rést, amelyen kivételképpen befurakodhatnak az iskola falai közé. Előadásom második részében szeretném legalább vázlatosan számba venni, milyen feltételei vannak egy olyan pedagógia megva-

233 V. ö. Nahalka, 2003.

234 Alexovics, 2017.

235 <https://www.facebook.com/bogarasvagyok/>

lósításának, amely a világszerűség jegyeit viseli, és a tudást lehorgonyozza a mindennapiság talajába.

Elsőként nyilván a tantervet kell említenünk. Nem arról van szó, hogy mit tartalmaznak a tantervek, hanem arról, hogy milyen jellegűek. A valóságkonstrukció ugyanis olyan dolog, amelynek a tanuló aktív részese, és az időegységekhez rendelt tananyagszegmentumok rendszere ezt a folyamatot nyilvánvalóan blokkolja. A tanulónak be kell hozni a saját világát a tanítási szituációba, és ezt részleteiben lehetetlen előre megtervezni. Gondoljuk csak el, mit kezdenénk a mai adatbázisjellegű tantervekkel, ha pl. az IWalk-típusú helytörténeti séták a normál iskolai oktatás részét képeznék, vagy ha a történelemórák keretében a tanulók idős emberekkel készítenének interjúkat. Nyilvánvaló, hogy ezt nemcsak a mai központi tantervek nem tudnák kezelni, de a maihoz hasonló helyi tantervek sem. Olyan új tananyagszabályozási modellre van szükség, amely lényegesen megnöveli mind a tanár, mind a tanuló szabadságát világosan megfogalmazott általános célok megvalósítása érdekében, nem mondva le ugyanakkor az iskolák kompetenciaalapú elszámoltathatóságáról.

A példák közül azonban látszik, hogy olyan elemi szervezeti feltételeket is újra kell gondolni, mint pl. az iskola időszervezése. Az egységesen 45 perces tanórák legalább olyan gátjai a világszerűségnek, mint a részletes központi tanterv. De általánosabban is fogalmazhatunk: az iskolai élet minden területén az előre rögzített határok spiritualizálása cél. Ilyen határnyitás lenne szükséges például a diszciplínák között, ami egyrészt a tanárok közötti együttműködést jelenti, másrészt a tanárok

illetékességi körének fellazítását, hogy ne rettenjen meg a tanár attól, ha egy határterületre kell átmerészkednie. Ez aztán felveti a pedagógusképzés átalakításának kérdését is. Tudományterületi értelemben szélesebb alapozásra van szükség.

Külön kell szólni a pedagógus átalakuló szerepéről. A jelenlegi iparszerű körülmények között, amikor a pedagógussal szemben az az elvárás, hogy tanítsa meg a tankönyvet, tulajdonképpen nincs szükség a mostaninál felkészültebb, kulturáltabb és ambiciózusabb tanárookra, így a pedagóguspálya vonzóbbá tétele is csak akkor és annyiban lehet cél, amikor és amennyiben darabra kevés a tanár. Ha azonban a tanár szakmai mozgástere, cselekvési szabadsága megnő, a kérdés egészen másképp vetődik fel. Innen nézve a pálya vonzóbbá tétele, és elsősorban a bérek jelentős növelése nem egyszerűen szociális és nem is elsősorban politikai, hanem elsőrendű didaktikai kérdés. A legfelkészültebb és legambiciózusabb fiatalok pályára csalogatása nyilvánvalóan sine qua non-ja mindannak, amiről előadásom első részében beszéltem.

Ha viszont – mint korábban hangsúlyoztam – a tanulók hozzák az iskolába saját világukat, ez részben feltételezi, részben maga után vonja a tanár–diák viszony átalakulását is. A merev hierarchiákat a partneri viszony felé, a bürokratikus kereteket a személyesség felé, egymás kultúrájának kölcsönös lenézését a nyitottság és befogadó szemlélet felé kellene elmozdítani.

Talán van, aki most azt kérdezné: nem vagy te egy kicsit optimista? Sajnos nem. Valójában meglehetősen pesszimista vagyok. Azt állítom ugyanis, hogy ha mindezek a változások nem következnek be, azaz nem sikerül a tanulók invol-

váltságát növelni a tanítási szituáció világszerűségének és a mindennapi életbe való lehorgonyzottságának növelésével, akkor a közoktatás hamarosan összeomlik, „vagy ami még rosszabb, tán megmarad”, és tovább folytatja zombi életét. És azt is gondolom, hogy ez valóban így lesz. De ugyanakkor azt is gondolom, hogy ezt nem lehet biztosra tudni. Ahogy Alabama mondja a Tiszta románc című film bevezető kockáin: „Többször is kérdeztem Clarence-től, hogy miért zuhan szét a világunk, és miért tűnik olyan szemétnak minden. Azt válaszolta: az élet már csak ilyen... de ne felejtse el, lehet másmilyen is.” Hát ne felejtse el!

(Előadás a III. *Horizontok és dialógusok* konferencián Pécsen 2017. május 11-én. Taní-tani Online, 2017. május 13., http://www.tani-tani.info/tananyag_es_valosag)

Kétféle tudás

Újabb adalékok a kompetenciafogalom differenciáltabb értelmezéséhez

„Ma már mindent kompetenciának nevezhetünk, ami a tudással és a képességekkel valamiképpen összefügg – írtam nyolc évvel ezelőtt, amikor először próbáltam szembenézni a kompetencia problémájával –, nem egy szövegben egyenesen az „értelmes”, „valódi” tudás szinonimájaként szerepel. Mindez persze nem kedvez a szó tudományos, szakmailag megalapozott használatának, sőt eleve a gyanú árnyéka vetül azokra a szövegekre, amelyek a kompetencia fogalmával operálnak, vagy egyenesen azt állítják a gondolatmenet középpontjába.”²³⁶ Ezután felvázoltam a kompetencia egy modelljét, és sokáig úgy gondoltam, ezzel a magam számára megnyugtatóan rendeztem a problémát. Ami a modellt illeti, ma is úgy érzem, alapvetően rendben van. Csak éppen abban nem jutottunk előbbre, ami a kiinduló probléma

236 Knausz, 2009, 71. o.

volt: ax kompetencia fogalma továbbra is parttalan, vagy legalábbis nagyon különböző képességfajtákat nevezünk egységesen kompetenciának.

A sakkozás vagy az autóvezetés a kompetencia tankönyvi példáinak számítanak, de ugyanígy beszélünk anyanyelvi vagy idegen nyelvi kompetenciáról is. A pedagógusok minősítése is kompetenciaalapú. Csak emlékeztetőül, az egyik elvárt kompetencia így hangzik: „Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók.”²³⁷ De a NAT-ban is felsorolt kulcskompetenciák között pl. matematikai kompetenciával is találkozunk, amely kifejtve így hangzik: „A matematikai kompetencia azt jelenti, hogy felismerjük az alapvető matematikai elveket és törvényszerűségeket a hétköznapi helyzetekben, elősegítve a problémák megoldását a mindennapokban, otthon és a munkahelyen. E kompetencia teszi lehetővé a törvényszerűségek felismerését a természetben, és alkalmassá tesz az érvek láncolatának követésére, a matematika nyelvén megfogalmazott törvények megértésére.”

Mindjárt az elején szeretném azonban leszögezni, hogy nem a megfogalmazások sokféleségével van bajom, nem is az absztrakció különböző szintjeivel, hanem azzal, hogy mintha teljesen különböző felkészültségi formákról lenne szó. Autót vezetni mégiscsak egészen más dolog, mint pedagógiai folyamatokat tervezni. A legszembetűnőbb különbség talán az, hogy az első esetben sokkal pontosabban meg tudjuk mondani, hogy milyen tudáselemek szükségesek, sőt egyenesen

237 OH, 2013.

nélkülözhetetlenek az adott kompetencia működéséhez, míg a második esetben ebben sokkal bizonytalanabbak vagyunk. És mintha ez a bizonytalanság nem lenne véletlen. Tulajdonképpen ez a bizonytalanság és meghatározatlanság érdekel engem.

Másfelől persze szembeszökő a hasonlóság is a különböző felsorolt kompetenciák között. Mindegyik esetben arról van szó, hogy értünk valamihez, képesek vagyunk arra, hogy tudásunkat mozgósítva egy adott tevékenységet hatékonyan végezzünk el. Ha így van, akkor a különbség talán nem más, mint azoknak a tevékenységeknek a különbsége, amelyek megvalósításához az adott kompetencia szükséges.

Arisztotelész – és vele együtt az egész ókori görög gondolkodás – világos különbséget tett kétféle tevékenység között. Az egyik a létrehozás (poiésis), amit másként alkotásnak vagy – amint Hannah Arendt nyomán rögtön kitérek rá – munkának nevezhetünk, a másik a cselekvés (praxis). „A létrehozásnak ugyanis önmagán kívül eső célja van, ellenben a cselekvésnek nem, hiszen a jó cselekvés maga a cél” – írja Arisztotelész.²³⁸ Ez a kettősség Hannah Arendt politikai filozófiájában már hármasságként jelenik meg. Ő megkülönbözteti egymástól a természettel való anyagcserét közvetítő munkát (labor), a maradandó tárgyi világot (voltaképpen a világot) létrehozó munkát (work) és az emberek közötti kapcsolatokat szervező cselekvést (Arisztotelésznél: praxis, Arendtnél: action). Ez utóbbi voltaképpen a politika világa, ami a görögöknél az egyetlen szabad emberhez méltó tevékenység.

238 Arisztotelész, 1987, 1140b

A cselekvés és a hozzá szükségszerűen kapcsolódó beszéd szükségességét Arendt a pluralitás jelenségéből vezeti le, egy olyan fogalomból, amely politikaelméleti gondolatvilágának középpontjában áll. A pluralitás azt jelenti, hogy közös ember voltunk ellenére „senki sem ugyanolyan, mint bárki más, aki valaha élt, él vagy élni fog”.²³⁹ Mindenki más nézőpontból nézi ugyanazt a világot, de arra vagyunk kényszerítve, hogy közös döntéseket hozzunk róla, vagyis hogy közös világnak ismerjük el. Ez a különböző perspektívák folyamatos egyeztetését teszi szükségessé, és éppen ez az, amit Arendt cselekvésnek nevez. Arendt a görög hagyományt követve a cselekvést elsősorban a politika vagy tágabban a közélet világához kapcsolja, könnyen belátható azonban, hogy a nézőpontok kommunikatív egyeztetésének szükségessége az élet más területein is jelen van.

Az egyik legfontosabb különbség a munka és a cselekvés között Arendtnél abban áll, hogy a létrehozó munka során egy tervet valósítunk meg, amely már megvan a fejünkben, mielőtt elkezdenénk a folyamatot, a munka során igyekszünk a tervhez igazodni, és ez legtöbbször nem is tűnik lehetetlennek, mindenesetre a munka eredményessége azon mérhető, hogy mennyire sikerült a már előre látott produktumot létrehozni. A cselekvések azonban történeteket hoznak létre, amelyek valódi értelme nemhogy előre, de sokszor menet közben sem látható. A történetet igazából csak az utólagos elbeszélő konstruálja, és sokszor csak utólag világosodik meg, hogy az egymásba fonódó cselekvések láncolata hon-

239 Arendt, 1998, 8. o.

nan hová vezetett. A cselekvések ugyanis más cselekvőkre irányulnak, őket befolyásolják, akik újabb cselekvéseket indítanak el láncreakciók lehatárolhatatlan hálózatát hozva létre. Ebből azonban az következik, hogy a cselekvések eredménye teljes mértékben soha nem bejósolható. A dolog alaptermészetéhez tartozik, hogy folyamatosan váratlan, előre nem látható következményekkel kell számolni, és ezekhez a következményekhez újabb és újabb cselekvések indításával lehet és kell alkalmazkodni.

A minden cselekvéssel lényegéből következően együtt járó kiszámíthatatlanság voltaképpen a szabad akaratból következik. A létrehozó folyamatokban az ember terv alapján működik, ezért a szabad akaratnak kevés tér nyílik. Cselekvésről ezzel szemben akkor beszélünk, amikor az ember szabadon dönt, és ahol szabad akarat van, ott a jövő soha nem jósolható meg teljes pontossággal. Első közelítésben azt mondhatjuk, hogy a gyártósorokon munkával, míg a választási harcban cselekvéssel találkozunk. Világos azonban, hogy ennél bonyolultabb a dolog. Mindenütt, az üzleti életben is, ahol csapatmunka van, ott megjelenik a cselekvés is. És fordítva: egy eldologiasodott világban a politika – és a magánélet és a pedagógia – is eldologiasodik, és az emberek befolyásolása ugyanolyan megtervezett ipari tevékenységgé válik, mint egy autó futóművének elkészítése.

Másfajta tudásra van-e szükség a tervezet szerint végzett munkához, mint a cselekvéshez? Arisztotelész mesterségről (tekhné) és okosságról (phronésis) beszél ebben az összefüggésben. A mesterség nem más, mint igaz gondolkodással (logosszal) párosult létrehozó lelki diszpozíció, míg az okosság

hasonlóképpen igaz gondolkodással párosult cselekvő lelki diszpozíció. Talán nem rugaszkodunk el nagyon a Filozófus szándékaitól, ha azt mondjuk mai és hétköznapi nyelven, hogy a mesterség a létrehozásra, míg az okosság a cselekvésre való felkészültség. A mesterségbeli (azaz technikai) tudás arra készíti fel – és itt már nem Arisztotelészt interpretálok –, hogy egy megtervezett létrehozási folyamatot végbe tudjunk vinni. Ez azt jelenti, hogy a munka elvégzéséhez szükséges ismeretek és műveletek előre láthatóak, azok mintegy listázhatóak, megtaníthatóak, és elsajátításuk ellenőrizhető. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a mesterségbeli tudás pusztán ezekből az ismeretekből és készségekből (műveleti tudásból) állna. A kompetenciaelméletek egyik legfontosabb tanulsága, hogy az ilyen tudás csak akkor válik alkalmazhatóvá a gyakorlatban, ha újra és újra kontextusba helyeződik, és egy helyzetfelismerésként leírható implicit tudással párosul, egyszerűen kifejezve: nem elég tudni, hogyan kell fűrészelni, azt is tudni kell, hogy egy adott szituációban elővegyem-e a fűrészt, vagy ellenkezőleg, semmi szükség nincs rá. Az azonban, hogy van a technikai tudásnak egy ilyen – Polányi Mihállyal szólva²⁴⁰ – kimondhatatlan, hallgatólagos összetevője, nem változtat azon, hogy szituációfüggetlen komponensei pontosan azonosíthatók. Ezt nevezném én a technikai tudás kötöttségének: nem lehet szakács abból, aki nem tud rántást készíteni. És egy magára valamit adó képző intézmény nem fog bizonyítványt adni egy olyan szakácsjelöltnek, aki erre képtelen.

240 Polányi, 1994. I., 155. o.

Itt azonban meg kell állni egy pillanatra. Bár a tekhnét, a technikai tudást Arisztotelész nagyon határozottan a poiésishez, a létrehozáshoz kapcsolja, továbbá a munka (work) tárgyakat létrehozó jellege döntő szerepet játszik Arendt tevékenységtipológiájában is, pedagógiai szempontból mégis tágítani kell a kört. Technikai jellegű kötött tudás ugyanis nemcsak a szigorú értelemben vett létrehozáshoz szükséges, hanem minden olyan tevékenységhez, amely tervezet szerint működik, és ennél fogva a megvalósításához szükséges ismeretek és műveletek halmaza jól körülírható. A kocsmáros nem hoz létre terméket, de aligha találunk jellegbeli különbséget az ő munkája és pl. a pálinkafőző munkája között, vagy ha van különbség – mert persze mondhatjuk, hogy az utóbbi komolyabb felkészültséget kíván –, az semmiképpen nem abból fakad, hogy a pálinkafőző esetében a munkafolyamat végén ott áll a termék. És hasonlóképpen: ha valaki gépkocsit akar vezetni vagy kosárlabdázni akar, vagy akár csak ugróiskolázni, ezekhez a tevékenységekhez szerkezetükben hasonló kompetenciákat kell elsajátítani.

Vannak azonban tevékenységek, amelyek lényegüket tekintve különböznek a korábban említettektől. A cselekvés arendti fogalmával leírható tevékenységekre gondolok természetesen: a közéleti részvételre, saját emberi kapcsolataink menedzselésére és a nevelésre. Ezeken a területeken is ügyesnek kell lennünk, vagy okosnak, hogy Arisztotelész magyar fordítójának, Szabó Miklósnak a szóhasználatát vegyem át. Ha azonban le akarjuk írni, hogy mi kell ehhez az okossághoz, milyen ismeretek, és milyen műveletek tudása, bajban vagyunk. Nem vitás, hogy szükség van a cselekvéshez

tudásra, de azzal a furcsasággal találjuk szemben magunkat, hogy a szóba jöhető tudáselemek felcserélhetőek. Egy vitában meggyőzhetem az ingadozókat közgazdasági érvekkel, de ha nem vagyok járatos a közgazdaságtanban, akkor nem erre fogok alapozni, hanem például a történelmi felkészültségemre. Támaszkodj az erősségeidre! A cselekvés világában ez a főszabály. Az emberek ugyanis nem dolgok. Nem tudunk rajtuk előre kigondolt műveleteket végrehajtani, pontosabban nem tudjuk ezt megtenni velük, amikor mint emberekkel lépünk velük interakcióba. A fodrász, legyen bármennyire is kliensközpontú, fodrászként a hogy mesteremberként viselkedjen: elgondolja a haj végső állapotát és a vendég engedelmeivel ezt a szerencsés fejen megvalósítja. Másfelől mesteremberként viselkednek velünk azok is – politikusok, gazdasági szereplők stb. –, akik emberi méltóságunkat zárójelbe téve erőforrásként tekintenek ránk, és úgy kalkulálnak várható reakcióinkkal, mint azzal, hogy hogyan reagál a marhaszegy a párolásra. De amikor valódi emberi interakciók jönnek létre, akkor történetek kezdődnek el, és különböző történetek fonnódnak össze, és nincs az az ember, aki előre meg tudná mondani, hogy milyen tudásra van szükség ahhoz, hogy ezekben a történetekben okosan tudjunk cselekedni. Egyet tudunk: a jó cselekvéshez a világ ismeretére van szükség, és a sok tudás sokkal jobb, mint a kevés. De nagyjából ennyi, amit bizonyossággal megállapíthatunk.

Engedtessék meg nekem ezen a ponton, hogy illusztrációként egy, pontosabban két személyes emlékemet elevenítsem fel. Az utóbbi években részt vettem két képzésen, kaptam két oklevelet, és a képzések látszólag még hasonlítottak is egy-

máshoz, mindkettő az emberi testhez, illetve az egészséghez kapcsolódott. Az elsők olyan leendő önkéntesek és szakképzett ápolók vettek részt, akik a hospice-ellátásban kívántak tevékenykedni. A másik egy svédmasszázstanfolyam volt. A masszázstanfolyam szigorú vizsgával zárult, és az oktató hangsúlyozta, hogy csak annak adhat oklevelet, aki a vizsgán bizonyítani tudja, hogy valóban elsajátította a vonatkozó kompetencia alapjait. Ami érthető is, hiszen a képző intézmény presztízse múlik ezen. A hospice-tanfolyam is vizsgával zárult, de valahogy sejthető volt, hogy nem ezen múlik az oklevél, hanem sokkal inkább a közös tevékenységekben való részvételen. Az előbbi egyértelműen technikát tanított, az utóbbi inkább beavató jellegű volt. Már a célközönség heterogenitása is jelez ebből valamit: laikusok és szakmabeliek egyaránt részt vettek a tanfolyamon. Ebből is látszott, hogy nem technikákat akartak átadni, inkább olyan tudásokat, amelyekről nem lehet tudni, hogy mikor lesz rájuk szükség, és összességükben mégis adnak egy képet arról a világról, amelyben majd helyt kell állni. Másrészt nagyon fontos volt az adott cselekvés melletti elkötelezettség erősítése, ami azután forrása lehet olyan további tudások elsajátításának, amelyek nem fértek bele a tanfolyam tantervébe.

A példa alkalmat ad arra is, hogy egy kicsit elmélkedjünk a kétféle tudás ellenőrzésének módjáról. Van az a mondás, hogy a jó tanár nem arra kíváncsi a vizsgán, hogy mit nem tud a hallgató, hanem arra, hogy mit tud. Úgy pontosítanám a mondást, hogy attól függ. Van olyan tudás, amely listázható, és ha a lista bármelyik eleme hiányzik, akkor azzal a tudással már – kisebb vagy nagyobb – baj van. Ezt

nevezhetjük technikai tudásnak, mesterségnek vagy szép görög szóval tekhnének. És van olyan tudás, amelyben minden vagy majdnem minden deficit kompenzálható egy más területen való elmélyüléssel. Ezt nevezhetjük okosságnak, görögül phronésisnek. Az ilyen tudások egészen más beállítódást igényelnek az ellenőrzés során: elvétjük a dolog lényegét, ha a hibázásokat számláljuk, és nem a meglévő tudás komplexitására fókuszálunk.

Az iskolai oktatás hagyományosan olyan tudások közvetítésére jött létre, amelyeket a most ismertetett kategorizálás értelmében az okosság körébe sorolhatunk. A hagyományos műveltség átörökítéséről beszélek. Kémiai, földrajzi vagy történelmi ismereteket azért kell elsajátítani, hogy használjuk őket az életben, de nincs ember, aki megjósolhatná, hogy mikor és milyen kontextusban lesz szükségünk ezekre az ismeretekre, és főleg, hogy pontosan milyen ismeretekre lesz szükségünk. Ez nem valami posztmodern elbizonytalanodásból fakad, hanem a cselekvés, ha tetszik, ontológiai természetéből: ez egy ilyen dolog. Olvasunk vagy írunk, beszélgetünk vagy vitázunk, azaz különböző kommunikációs folyamatokban veszünk részt, és ha van használható tudásunk a világról, akkor ez a tudás szükség szerint aktiválódik elménkben, és hatékonyabbá teszi cselekvéseinket.

A tantervkészítők ezt évszázadokon keresztül pontosan tudták, ezért a tantervek hagyományosan szűkszavúak voltak. Az általános iskola 1946-os tantervében a történelem tantárgy négy évfolyamának tananyaga még ráfért egy A5-ös oldalra. Ez lehetővé tette az adott tanulócsoporthoz való alkalmazkodást. A 20. század közepétől azonban először

Amerikában, majd Európában is, Magyarországon az 1978-as tantervi reformtól egyre inkább teret hódított az az elképzelés, amely az okosságot a mesterség, a phronésist a tekhné analógiájára gondolja el. Ennek folyománya, hogy a tantervek mind az ismereteket, mind a műveleti tudást taxonómikusan rendszerezik, bonyolult táblázatokká válnak, az iskolák pedig – ismét Hannah Arendtet idézve – „valamiféle szakképző intézményekké alakultak át”.²⁴¹ A szakképzésre való utalás valószínűleg úgy kerül a képbe, hogy a követelmények egyre inkább a „megcsinálásra” irányulnak, vagyis azt várják el a tanulóktól, hogy képesek legyenek létrehozni különböző produktumokat – esszét, táblázatot, tablót, gyűjteményt stb. –, mert csak az ilyen értelemben vett produktív tudást tekintjük valódi tudásnak. Közben zárójelbe tesszük, hogy ennek a tudásnak a valódi és végső célja nem ez, hanem a cselekvés támogatása.

Ennek aztán szükségszerű folyománya az ismeret és készség rossz dichotómiája, amelybe mind a tanítás, mind az ellenőrzés egyre jobban belebonyolódik. Hogy a megtanulandó ismeretek listaszerű előírása tökéletesen kontraproduktív a műveltségközvetítés terén, az részben a fentiek értelmében, de más nyilvánvaló megfontolásokból is annyira magától értetődő, hogy ezzel nem kell itt foglalkozni. Ha viszont ezzel szemben a tananyagban és a követelményekben a készségek fejlesztése kerül előtérbe, akkor két eset van. Vagy megmarad a kötött tananyag – ezt az utat követik kezdettől a két-szintű érettségi követelményei –, és akkor lényegében ott

241 Arendt, 1995, 190. o.

vagyunk, ahol a part szakad. Vagy maradnak a puszta készségek, és akkor a tudás óhatatlanul kiüresedik, kilúgozódik belőle a világismeret, ami az egésznek az értelmét adja.

Erős a csábítás, hogy az előadást a helyes irány felvázolásával zárjam le. Ennek már csak az idő szorítása miatt is ellent kell állnom. De azért is, mert azzal túlságosan előre szaladnék. Helyes, ha előbb rendesen kiélvezzük a problémát, és csak utána teszünk javaslatot a megoldásra.

(Előadás az Országos Neveléstudományi Konferencián 2017. november 11-én. Taní-tani Online, 2017. november 11., http://www.tani-tani.info/ketfele_tudas)

Műveltség és szabadság

Ha az előadó műveltség és szabadság lényegi összetartozásáról akar beszélni, szembe kell néznie a spekulatív gondolkodók mindkét meghitten ismerős rémével. Az egyik rém azt súgja, hogy a gondolatmenet csak elhibázott lehet, hiszen a műveltség – hogy ne mondjuk mindjárt így: a hagyományos műveltség – a konzervatív, míg a szabadság a liberális gondolkodás hívószava. E két eszmény egyesítésének kísérlete aligha éri meg a fáradságot. A másik rém közben azon kuncog, hogy ez az összetartozás mindig is evidencia volt mindenki számára, nem érdemes ennek ekkora feneket keríteni.

1.

És valóban, évszázadok óta szívesen írják ki az iskolák falára: scientia potentia est, a tudás hatalom. A szállóigét közismerten Francis Baconnek szokás tulajdonítani, aki azonban – úgy tűnik – nem írta le ezt a mondatot, amit pedig leírt, az nagyon másról, Isten mindentudásáról és mindenhatóságáról szólt. Így aztán a mondás konkrét kontextus nélkül, mint-

egy szabadon lebegve lett a modernitás embereszményének egyik emblematisztikus összefoglalója.

Sokan persze most megkérdezik, hogy hogy jön ide a hatalom, és nem különleges felszínesség-e azt összemosni a szabadsággal vagy azt sugallni, hogy összetartoznak? Ez itt természetesen mellékszál, de röviden szeretnék utalni arra, hogy egy szokásos megkülönböztetés szerint a hatalom két dolgot jelent: hogy hatalmamban áll valamit megtenni (power to), illetve hogy hatalmam van valaki fölött (power over). A szokásos értelmezések szerint abban a mondásban, hogy „a tudás hatalom”, a „hatalom” szó az ember egy tulajdonságára – és nem a más emberekhez való viszonyára – vonatkozik, azaz inkább azt jelenti, ’hatalmamban áll’, mintsem hogy ’hatalmam van’. (Annál is inkább, mivel a latin „potentia” szó ’képesség’-et is jelent, sőt talán elsősorban azt.) Az ebben az értelemben vett hatalom és a szabadság viszonyáról legutóbb a paviai Pamela Pansardi tett közzé egy szép tanulmányt²⁴² amellelt érvelve, hogy a „hatalmamban áll valamit megtenni” és a „szabad vagyok valami megtenni” nagyon is jól megfeleltethető egymásnak.

A tudásnak hatalmat tulajdonítani tehát évszázadokon keresztül azt jelentette, hogy a nagyobb tudás növeli azon cselekedetek körét, amelyeket megtenni hatalmunkban áll, így növeli szabadságunkat. De vajon minden tudásra igaz ez? Nemrég egy előadásban kísérletet tettem arra, hogy antik hagyományokat követve kétféle tudást különböztessenek meg. Az egyik típusú tudás arra tesz képessé minket, hogy

242 Pansardi, 2012.

megcsináljunk, létrehozzunk valamit, hogy egy viszonylag jól körülhatárolható műveletsort kivitelezzünk. Nevezzük ezt mesterségnek vagy technikai tudásnak, Arisztotelész a tekhné szót használta. Növeli-e a technikai tudás a szabadságunkat? Munkaerő-piaci mozgásterünket bizonyára, azaz ha több dologhoz értünk, könnyebben el tudunk helyezkedni, mint ha kevesebbhez vagy éppen semmihez sem értünk. A munkaerőpiacon is az az érvényes azonban, hogy minél többféle helyzetben alkalmazható, azaz minél kevésbé technikai jellegű a tudásunk, annál többféle munkakört foglalhatunk el, azaz annál nagyobb a szabadságunk. Az a tendencia tehát, amely a szakképzést a konkrét műveleti tudásokra redukálja, radikálisan csökkenti a majdani munkavállalók szabadságát. Hogy az antik szóhasználatnál maradjunk: a tekhné olyan tudás, amellyel akár egy rabszolga is rendelkezhet, és a modern oktatási rendszerek jól kitapintható tendenciája, hogy a munkavállalók egy részének felkészültségét – más tudásoktól megfosztva őket – erre a rabszolgatudásra korlátozza.

És valóban, amikor a modern iskolák azt írták ki homlokzatukra, hogy „a tudás hatalom”, aligha a mesterségekre gondoltak. A szabadság ugyanis, amiről itt szó van, elsősorban mégis a cselekvés szabadsága. A cselekvés pedig nem megcsinálás, nem egy terv végrehajtása.²⁴³ A cselekvés: emberek között élni. Olyan folyamatokat elindítani, amelyek eredménye bizonytalan, és amelyek célja is menet közben változik egyszerűen azért, mert mások is cselekszenek, más célok érdekében, cselekvéseik kiszámíthatatlanok, és

243 A „cselekvés” szó értelmezésében itt Hannah Arendtet követem. Lásd e kötetben a *Kétféle tudás* c. írást.

a permanens újratervezés kondíciójának elfogadására kényszerítenek. Mit várunk az olyan tudástól – ezt Arisztotelész phronésisnek nevezi, magyar fordítója okosságnak –, amely növeli a cselekvés szabadságát? Az ilyen tudás például képessé tesz minket, hogy a világ grafikus felhasználói felülete mögött meglássuk az okokat. Hogy miért történik velünk mindez. Mert csak az erre vonatkozó felismerések teszik lehetővé, hogy ne csak történjenek velünk a dolgok, hanem cselekedeteink révén legalább részlegesen urai legyünk az életünknek. A szabadságot növelő tudástól azt is várjuk, hogy képessé tegyen bennünket mások megértésre. Mert az emberi lét radikális pluralitása – egyszerűbben szólva, hogy mindannyian mások vagyunk – azt követeli, hogy megpróbáljuk megérteni a másik ember cselekvései által elindított történetet, amely különbözik a miénktől akkor is, ha összefonódik vele. Ugyanakkor azt is várjuk az „okosságtól”, hogy ne legyünk kiszolgáltatva mások történeteinek, hogy azoknak ne legyen hatalmuk fölöttünk, azaz hogy ismerjünk más elbeszéléseket is, és ezek segítségével képesek legyünk a saját életünket megkonstruálni.

Azt állítom, hogy a cselekvés szabadságfokát növelni képes tudás jelentős része – bár semmiképpen nem az egésze – a hagyományból származik: a hagyomány által kanonizált tudás, azaz műveltség. Amellett érvelek, hogy műveltség nélkül az ember a körülményeknek kiszolgáltatott rab, a mátrix öntudatlan foglya. És azzal vádolom a modern iskolarendszereket általában és a mai magyar iskolarendszert különösen, hogy módszeresen zárják el a felnövekvő nemzedék jelentős részét a szabaddá tevő műveltségtől.

2.

Előadásom első részében amellett próbáltam érvelni, hogy műveltség nélkül nincs szabadság. A továbbiakban amellett foglalkozom állást, hogy szabadság nélkül nincs műveltség. Pontosabban: az oktatás szabadsága a műveltség kiterjesztésének feltétele.

Amióta a művelt ember eszménye kialakult, azaz az újkor kezdete óta a műveltség közvetítése általában az iskolákra hárul. Az iskolák a közvetítendő tartalmakat tantervekbe foglalják oly módon, hogy meghatározott időegységekhez meghatározott tartalmakat rendelnek. Hosszú ideig ezekbe a közép szintű iskolákba, későbbi nevükön középiskolákba csak a lakosság töredéke jutott el, ennek megfelelően az ún. hagyományos műveltség is olyasmi volt, ami csak a kiválasztott kevesek életét befolyásolta. A 20. században – Magyarországon inkább csak a század közepén – radikálisan megváltozott a helyzet. Nemcsak azáltal, hogy az érettségit adó középiskolába ma már a korosztály mintegy háromnegyede eljut, hanem azáltal is, hogy a mindenki számára kötelező általános iskola felső tagozata is középiskolai jellegű, műveltségközvetítő tanterv szerint működik. Az oktatás-szociológia már régen feltárta, hogy a tantervek által előírt tartalmakat a tanulók jelentős része valójában nem sajátítja el, továbbá hogy ez a kudarc társadalmilag meghatározott, és szorosan összefügg mindazzal a hozott pénzügyi, kulturális és motivációs tőkével, amellyel igazából csak a társadalom egy szűk rétege rendelkezik, miközben az iskola az oktatás feltételének tekinti. A nemzet jelentős része tehát éppúgy

nem részesül abból a szabadságígéretből, ami a műveltség megszerzéséből fakadhat, mintha be sem iratkozott volna az iskolába. És itt tulajdonképpen a 10 éves kor fölötti közismereti tanulmányok egészéről beszélünk.

Azt állítom, hogy a hozott szimbolikus tőke egyenlőtlenségein túlmenően még egy nagyon nehezen kiküszöbölhető, az iskolai oktatás több évszázados hagyományaiból következő oka van ennek a jelenségnek: maga a tanterv. A tananyag tartalmára és a feldolgozás sorrendjére vonatkozó merev előírások és mindaz, ami ezekkel jár, az iskola időszervezése, a tanórák ipari szalagrendszert imitáló szekvenciái, egyszóval az oktatás egész eldologiasodott rendszere ugyanis megöli a belső motivációt, és azt a külső motiváció változatos formáival helyettesíti. Ezek skálája – történetileg is nézve – a nádipálcától a szóbeli megszégyenítésen át az osztályozás szimbolikus büntető-jutalmazó funkciójáig terjed. Miközben a pedagógia és a pedagógusképzés a gyermek – és a fiatal – érdeklődésének fontosságáról papol, arra elfelejtjük felhívni a tanárjelöltek figyelmét, hogy a tanulói érdeklődés figyelembe vétele, felhasználása a tanításban gyakorlatilag lehetetlen. Egész egyszerűen arról van szó, hogy a tanterv megmondja, mit kell tanítani, és milyen ütemben, teljesen függetlenül attól, hogy ez érdekli-e a tanulókat, hogy vannak-e kérdéseik, és hogy megértettek-e valamit belőle. Figyelemre méltó körülmény, hogy a tantervek nagyjából a 20. század közepéig, utolsó harmadáig viszonylag vázlatosak voltak, így legalább bizonyos mozgásteret biztosítottak a tanároknak, de éppen a középfokú oktatás nagy expanziójának idején következett be a tantervkészí-

tés technicista fordulata, aminek következtében a tantervek szerte a világon, így Magyarországon is lényegesen részletesebbek, analitikusabbak lettek, így végképp gúzsba kötötték a pedagógusokat. A tanulók motiválása a pedagógusok mindenki által ismert feladata, és valóban vannak is olyan tanárok, akik ezen a téren nagyszerű eredményeket tudnak felmutatni. Ez azonban éppen azért tiszteletre méltó, mert a gúzsba kötve táncolás mindig tiszteletet érdemel. Olyasmi ez, amire a nagy többség a legjobb körülmények között sem lenne képes.

Logikusnak tűnik, hogy ha műveltséget akarunk közvetíteni, akkor ahhoz ismeretalapú tantervekre van szükség, azok pedig állítólag fel kell, hogy sorolják a megtanítandó tudáselemeket, sőt a tanítás sorrendjét is meg kell, hogy szabják. Láttuk azonban, hogy az ismeretszerzés szabadságának ez a radikális felszámolása súlyosan demotivál. Ezt az akadályt – hogy unalmas és érdektelen dolgokat kell tanulni – csak azok veszik sikerrel, akiknél a külső motiváció ilyen vagy olyan okból hatékony tud lenni, és még az ő esetükben is ritkán számíthatunk arra, hogy a megjegyzett információk valóban műveltséggé alakulnak.

Az így keletkező ellentmondás feloldásához fordulatra van szükség a gondolkodásunkban műveltség és tanterv viszonyát illetően. Semmi okunk nincs azt gondolni, hogy a műveltség közvetítése meghatározott, listázható ismeretek megtanítását jelenti. A műveltség ugyanis nem tekhné, nem arra való, hogy meghatározott dolgokat meg tudjunk csinálni. Ellenkezőleg: nem tudhatjuk előre, hogy milyen élethelyzetekbe kerülünk, és hogy ezekben a helyzetekben

milyen okosságnak és milyen műveltségelemeknek vesszük hasznát. Azt azonban biztosan tudhatjuk, hogy minél okosabbak, és ennek részeként minél műveltebbek vagyunk, annál nagyobb esélyünk van arra, hogy ügyesen intézzük emberi kapcsolatainkat az életben, és annál nagyobb lesz a cselekvési terünk. De azt is tudhatjuk, hogy csak a mélyen megértett, azaz érdeklődéssel, sőt azt mondhatnám, szenvedéllyel elsajátított tudás játszik ebben a történetben.

Ennek az előadásnak a lényege tehát egy mondatban: a motiváció felkeltése ezerszer fontosabb, mint egy bárki által kigondolt, pláne jogszabályba foglalt tudáslista elsajátítása. Ilyen motiváció-központú pedagógiai modellek léteznek, és eléggé biztos, hogy a megoldást a szabad nevelés úttörői, elsősorban Alexander Neill és követői környékén kell keresni. Summerhill innen nézve nem érdekesség, tanulságos kuriózum, hanem a jövő pedagógiájának egyik legfontosabb vonatkoztatási pontja.

„...ha sikerül átadnom embereimnek a hajózás, a tengerre szállás szeretetét, és elérnem, hogy ily módon mindenki arra az útra kerüljön, amely felé a szíve húzza, akkor hamarosan tanúja leszel, hogyan lesz mindegyik mássá, a mindegyikre külön-külön jellemző, ezerféle tulajdonság következtében. Az egyik majd vásznakat sző, a másik fényes fejszéjével fát fog döntögetni az erdőben. A harmadik szeget kovácsol, sőt valahol még olyanok is lesznek, akik a csillagokat vizsgálják, hogy megtanuljanak hajót kormányozni. De együtt mégis mind egy lesz. A hajó megalkotása nem vászonszövést, szegkovácsolást, csillagvizsgálást jelent, hanem a tenger szeretetének a felkeltését, ami egy és elemezhetetlen, és aminek

a fényénél nincs már semmi sem, ami ellentmondó, csak egymásra találás a szeretetben.”²⁴⁴

(Előadás a XI. Miskolci Taní-tani Konferencián 2018. február 2-án. Taní-tani Online, 2018. február 3., http://www.tani-tani.info/muveltseg_es_szabadsag)

244 Antoine de Saint-Exupéry: *Citadella*. Fordította: Pődör László.

Műveltség, tanterv, vizsga

Ez az előadás arról szól, hogy milyen lenne, milyen legyen a közoktatás egy ésszerű tartalmi szabályozási modellje, különös tekintettel a műveltségközvetítő tárgyakra. Ez egy veszélyes téma, az ember könnyen a fantasztá megmondóember pozíciójában találja magát. Valójában nem azért akarok modellt felvázolni, mert tudom a tutit, és azt gondolom, hogy ez fogja megváltani a magyar közoktatást. Semmi ilyesmiről nincs szó. Csak arról szeretném meggyőzni önöket, hogy elgondolható egy ilyen modell.

Előzetesen szeretnék három premisszát megfogalmazni.

1. A tananyagot felsoroló központi tantervek a tömegoktatás körülményei között megakadályozzák a műveltségközvetítést. Ezzel kapcsolatban érdemes visszatérni Dewey jóval több mint száz éve, 1902-ben megfogalmazott gondolataihoz. A gyermek és a tanterv c. írásában azt a merész állásponthoz fejt ki, hogy a gyermek aktuális értelmi szintje valójában a tudományos gondolkodáshoz vezető út egy állomása, a gyermek gondolkodása és a tudományos gondolkodás tehát ugyanannak a folyamatnak két különböző lépcsőfoka, és az oktatás dolga, hogy a közvetítéseket megteremtse.²⁴⁵

245 Dewey, 1902.

Dewey itt egyszerre vitatkozik a „régi oktatással”, amely függelékként ragasztja rá a gyerekekre a mások által kidolgozott tudást, és az „új oktatással” is, amely mintegy idealizálja a gyermek aktuális állapotát, és azt próbálja fejleszteni tudományos tananyag nélkül. Ami ma történik, az még mindig inkább az előbbi hiba, éspedig azért, mert a tanterv nem vesz tudomást a gyerekek közötti drámai különbségekről és főleg arról, hogy a tananyag elsajátítása nemcsak különböző ütemben, hanem különböző módokon, különböző útvonalakon is történik. A mindenki számára egységesen adagolt tanterv valóban konkrétan megakadályozza ezt az elsajátítást. Az egyik legfontosabb jelenség ebben a folyamatban az érdeklődés. Ahol a gyermek intellektuális szükségletei és a tananyag találkoznak, ott megjelenik az érdeklődés, amely hatékonyan képes szabályozni az elsajátítási folyamatot. Ahol viszont az érdeklődés meghal, ott az oktatás teljes eredménytelenségére számíthatunk.

2. A műveltség elsajátítását tévesen képzeljük el a technikai tanulás analógiájára. Ha egy leendő ápolónak meg akarjuk tanítani, hogyan kell vért venni, akkor mindig pontosan tudhatjuk, hogy ez a tudás milyen komponensekből áll. Részben a percepció és a kézügyesség iskolázásáról van szó, de olyan tárgyi tudásokról is, mint hogy mi az a vena, és hogy hol vannak a testen olyan pontok, ahol vénát lehet találni vérvétel céljából. A történelmi forráskritika képessége – vegyük most ezt a példát – ettől lényegesen különbözik. Igaz, ennek is van egy technikai komponense, de az, hogy milyen tárgyi háttértudásra van szükség hozzá, az pontosan soha nem definiálható: attól függ, milyen forrásokról

van szó. És ez a meghatározhatatlanság a dolog lényegéhez tartozik. A köz- és magánélet, amelyre a műveltség tanulása felkészít, olyan természetű, hogy nem látható előre, milyen tudásra lesz szükség hozzá. Minél többet tudunk, annál jobb, de hogy pontosan mit kell tudni, az nem kalkulálható. Ebből viszont az következik, hogy – szemben a vénáról szóló tudással – itt az elsajátítandó tudás minden előzetes listázása merőben önkényes. Sokat tudni a történelemtől feltétlenül hasznos, de semmivel nem igazolható, hogy a hugenották és katolikusok harcainak eseménytörténete olyasmi, amit mindenkinek – vagy akár csak az érettségizőknek – tudni kellene.

3. A közoktatás tartalmának állami szintű szabályozására szükség van. Szükség van erre egyrészt azért, mert egy közös nemzeti műveltség karbantartása közérdek, másrészt azért, mert a közoktatás nemcsak a tudás elosztásáról szól, hanem a tanulók elosztásáról is a különböző karrierutak között, és ez a szelekció meritokratikus elveken, a tanulói teljesítmények folyamatos minősítésén alapul. Úgy tűnik, ez a minősítés csak akkor lehet igazságos, ha a tananyag valamilyen értelemben egységes.

Van-e kiút ebből a paradoxonból? Lehet-e olyan tartalmi szabályozás, amely nem mond ellent az első két premisszának? A továbbiakban megpróbálok felvázolni egy olyan modellt, amely szerintem megfelel ezeknek a kritériumoknak.

A szabályozás első sajátossága: kezelhető célrendszer

Mindenekelőtt világosan meg kell fogalmazni azt a néhány – nem áttekinthetetlenül sok – kognitív célt, amelyek indokolják a műveltségtartalmak közvetítését. A tantervek mindig is megfogalmazták a célokat, de ezeket általában ignorálható függeléknek szokták tekinteni a felhasználók, mivel ezek teljesülése kevésbé ellenőrizhető, szemben a tananyag felsorolásával, amely ennél fogva a tanterv igazi tartalmaként jelent meg. Ha ezzel szemben a tanári autonómiát akarjuk erősíteni, akkor nagyon fontos, hogy a felhasználói fókusz a célokra helyeződjön át, aminek viszont feltétele, hogy ezek érthetőek, áttekinthetőek és kezelhetőek legyenek. Az alábbiakban – mintegy példaként – négy gondolkodási stratégiát szeretnék megfogalmazni az oktatás lehetséges céljaként. Ezek megítélésem szerint összességükben egyrészt kellően indokolják a hagyományos műveltség közvetítésének igényét, másrészt kellőképpen orientálják a pedagógust a műveltségközvetítés megvalósítása során.

1. Kauzális gondolkodás

Világunk egy olyan felhasználói felületet kínál, amely majdnem minden esetben szükségtelenné teszi, hogy elgondolkodjunk a dolgok műköedésén, azaz azon, hogy mi miért történik. Elég tudni, hogy melyik gombot kell megnyomni. Ez hipotézisem szerint a kauzális gondolkodás elcsökevényesedésével jár, ami nagy baj, mert vannak olyan folyamatok, amelyek fölötti kontrollról ha lemondunk, az végzetes

következményekkel járhat. A műveltség, elsősorban a tudományos modellek, gondolkodási minták ebben a dologban mással nem pótolható szerepet játszhatnak.

2. Intencionális gondolkodás

A másik emberrel való együttműködés feltétele, hogy megértsük. Dennett kifejezésével ehhez fel kell vennünk vele szemben az intencionális alapállást²⁴⁶, azaz a másik ember cselekedeteit a szándékai felől tudjuk megérteni és előre jelezni. Ez általában nem ütközik akadályba addig, amíg a másik ember, akiről szó van, ugyanazt a kultúrát, gondolkodásmódot képviseli mint én, amíg cselekedeteinket közös narratívák határozzák meg. Ez a kulturális közösség azonban létrehozandó, nem alakul ki magától, és az ezzel kapcsolatos kihívásokat a migrációs folyamatok várhatóan drámai mértékben fogják kiélelni. A történelem, az irodalom, a kulturális ismeretek szerepe az intencionális gondolkodás iskolázásában nehezen túlbecsülhető.

3. Modális gondolkodás

Modális gondolkodáson az olyan fogalmakkal való bánni tudást értem, mint a lehetséges és a szükségszerű. Ha nem akarjuk, hogy a felnövekvő nemzedék beleragadjon az „egyetlen helyes út” tévképzetébe, meg kell tanítani arra, hogy folyamatosan alternatívákban gondolkodjon: attól,

246 Dennett, 1998.

hogy valami általában x, még nem biztos, hogy nem lehet y. A valóságos világok mellett vannak lehetséges világok is²⁴⁷, és tudni kell gondolkodni arról, hogy milyen feltételek mellett válhatnak valóságossá. Ezzel kapcsolatban ismét a humán műveltség szerepét emelném ki.

4. Spirituális gondolkodás

Spirituális vagy metafizikai gondolkodáson az élet végső kérdéseiről való gondolkodást értem, azokról a kérdésekről való gondolkodást, amelyekre nem ad választ a tudomány, nincs is rájuk megnyugtató válasz, mégis muszáj gondolkodni róluk: van-e értelme az életnek? van-e Isten? van-e valami a halál után? lehetséges-e a szabad akarat? végtelen-e a világ időben és térben? és hasonlók. Az ilyen gondolkodás fejlesztéséhez egyszerre van szükség tudományos, filozófiai és vallási műveltségre. Megérthetjük segítségével, hogy tudásunk véges, és hogy éppen ezért akkor sem kell lemondanunk a reményről, amikor minden ellene szól.

Nyilvánvalóan nem elégséges megnevezni ezeket a célokat: meg kell tudni fogalmazni azt is, hogy milyen képességekből épülnek fel ezek a gondolkodási formák, vagyis ki kell tudni fejteni részletesebben, hogy „mi minden tartozik ide”.

247 Bruner, 2005.

A szabályozás második sajátossága: moduláris építkezés

A modern tömegoktatás folyamatosan küzd a túlterhelés problémájával, és újra meg újra a tananyagcsökkentés programjával próbálja leküzdeni ezt a rémet. Ez a gondolkodási séma azért elhibázott, mert a probléma soha nem abból adódik, hogy sok a tananyag, hanem mindig abból, hogy az túlságosan kötött. Bizonyára igazuk van azoknak a kutatóknak, akik szerint a tanulók sokkal többet is meg tudnának tanulni a tantervben előírtaknál, amennyiben a tananyag szervezesebben kapcsolódna érdeklődésükhöz és aktuális fejlettségi szintjükhöz. A tananyagcsökkentés ezért mindig csak átmeneti lehet. Mivel a tanterv egységes és előíró jellege megmarad, egyrészt hamarosan új fontos tudások jelennek meg és követelnek helyet maguknak a tantervben, másrészt a tananyagcsökkentés során majdnem mindig sérül a tananyag belső koherenciája, és ezért lassan visszaszivárognak a kihagyott tartalmak.

A szükséges fordulat lényege az, hogy a kötelező modulok csak a tanítási idő kisebbik részét tölthetik ki helyet engedve nagy számú választható modulnak. Más szavakkal: radikálisan csökkenteni kell a kötelező témák számát, és ez nem megy másképp, csak ha lemondunk a tananyag lineáris jellegéről, vagyis arról, hogy a tanterv a tudomány leegyszerűsített makettje legyen. A fordulat másik összetevője, hogy a kötelező témák tartalma is sokkal kevésbé meghatározott: inkább azt kell kidolgozni, hogy a gondolkodásfejlesztési célokhoz hogyan kapcsolódnak, mint azt, hogy pontosan milyen lexikális elemeket tartalmaznak.

A szabályozás harmadik sajátossága: a központi problémák azonosítása

Ha a különböző iskolák tanulói – sőt azon belül a különböző generációk és tanulócsoportok tanulói – különböző tartalmakkal találkoznak tanulmányaik során, mi fogja akkor biztosítani a nemzeti műveltség szükséges egységét? Nagyon fontos, hogy tantárgyanként megtaláljuk azt a metaszintet, amelyen megragadhatók az adott műveltségi terület legfontosabb problémái, és amelyek a kötelezőn túli témák kiválasztásához vezérfonalul szolgálhatnak. Humán területen e problémák egy része kifejezetten ún. vitatott kérdés, és itt nagyon fontos, hogy ezek tárgyalása során a különböző nézetek és megközelítések megjelenjenek. A nemzeti integrációt ez a multiperspektivitás sokkal erőteljesebben szolgálhatja, mint a mindenki által (állítólag) ismert lexikális adatok.

A szabályozás negyedik sajátossága: tanítási programok

A tanítási programok, modultervek szigorúan véve nem jelentenek szabályozási szintet, valójában azonban nélkülözhetetlen feltételei a rendszer működésének. Mind a kötelező, mind a lehetséges, illetve választható modulok tartalmát javaslatokként kell kidolgozni. Borzasztó fontos lenne a 2000-es évek programfejlesztési munkája tapasztalatainak összegzése és a tanulságok levonása. Egyszerre részletező és rugalmas tervekre van szükség, és nekem úgy tűnik, azt

még ki kell találni, hogy ezt hogyan lehet megvalósítani. (Az eddig kidolgozott modultervek jellemzően részletezőek, így valóban nagy segítséget nyújtanak, de meglehetősen rugalmatlanok, azaz nehéz tőlük úgy eltérni, hogy a koherenciájuk megmaradjon.)

A tantervi szabadság és a vizsgarendszer

Lehet-e igazságos vizsgarendszert kialakítani úgy, hogy az ne csempéssze vissza a rendszerbe a kötött tananyagot? Az érettségi 2005-ös reformja voltaképpen ezt tette – ti. sok tekintetben visszaállította a tantervi kötöttségeket – egy olyan helyzetben, amikor a NAT elvileg teljesen szabad kezét adott az iskoláknak. A központi középiskolai felvételi egy másik modell. Ez nem köti meg a tanárok kezét, de valójában nem erősíti meg az általános iskola műveltségközvetítő funkcióját. Részben az ismeretekről leválasztható képességeket vizsgálja, részben bizonyos önkényesen kiválasztott műveltségelemeket: leíró nyelvtan, szólások, bizonyos matematikai algoritmusok. Ez azért baj, mert nem teszi érdekeltté az iskolákat a valódi műveltségközvetítésben. A tapasztalat azt mutatja, hogy nem az történik, hogy háttérbe szorulna a vizsgákon (és a kompetenciaméréseken) nem szereplő műveltség tartalmak tanítása, hanem ez megmarad eredeti formájában, azaz Dewey metaforáját használva: függelékként ráakasztva a gyerek életére²⁴⁸.

248 Dewey, 1902, 24. o.

Olyan vizsgamodelleken kell gondolkodni, amelyek kifejezésre juttatják a műveltség használatba vételében rejlő „tartalomspecifikus esetlegességet”, vagyis azt, hogy az életben – közelebbről a magán- és közéletben – műveltségi tartalmak alapos tudására van szükség, de teljesen esetleges, hogy milyen tartalmakéra. Anélkül, hogy részletes koncepcióval rendelkeznék erről, két vizsgatípust szeretnék a figyelmükbe ajánlani.

1. Projektvizsga

Ez egy létező vizsgatípus²⁴⁹, a jelenlegi érettségi rendszerben is megtalálható, de sajnos csak alacsonyabb presztízssű tárgyak esetében, mint a médiaismeret vagy az etika. A projektvizsga esetében a jelöltnek azt kell bizonyítania, hogy rendelkezik azzal a tartalmi tudással, amely egy saját maga által kitűzött cél megvalósításához szükséges.

2. Mélységelvű vizsga

Az egyszintű, kompetencia-központú érettségi-felvételi vizsga koncepciója című 2003-as alternatív érettségi koncepciónkban²⁵⁰ fogalmaztuk meg azt a vizsgaszervezési elvet, amelynek alkalmazásakor két évvel a vizsga előtt hirdeti meg az illetékes hivatal a vizsga konkrét témáját (az adott tantárgyon belül), és így két év van arra, hogy az adott témá-

249 V. ö. Falus–Jakab (szerk.), 2006.

250 Arató et al., 2003.

ból az átlagosnál mélyebben, alaposabban, az összefüggéseket jobban megismerve készüljenek fel a diákok.

Mindezekkel a megfontolásokkal csak szerettem volna határozottan állást foglalni amellett, hogy a hatékony – azaz gyermekközpontú – műveltségközvetítés igénye nem mond ellent az egységes nemzeti műveltség és az igazságos vizsgarendszer igényének.

(Előadás a IV. Horizontok és dialógusok konferencián Pécsen 2018. május 10-én. Taní-tani Online, 2018. május 11., http://www.tani-tani.info/muveltseg_tanterv_vizsga)

A találkozás kultúrája

Ferenc pápa idén január 5-én az Olasz Katolikus Tanárok Szövetségének képviselőihez intézett beszédében három pedagógiai témát érintett: a találkozás kultúráját, az iskola és a – család közötti szövetség kérdését és a teremtésvédelem – világi nyelven: a környezetvédelem – alapvető jelentőségét.²⁵¹ Én ebben az előadásban először megpróbálom rekonstruálni, hogy milyen értelemben használja a pápa a találkozás kultúrája kifejezést, másodszer érvelni szeretnék amellett, hogy ennek a gondolatnak nagyon fontos helye lehet a pedagógiai elméletben, végül arról szeretnék önökkel együtt gondolkodni, hogy a találkozás kultúrája mint pedagógiai kultúra milyen követelményeket támaszt a pedagógusokkal szemben.

1.

A pápa említett beszédében a találkozás kultúrája nevelési célkategóriaként jelenik meg – hasonlóan egyébként a teremtésvédelemhez. Ferenc tehát arról beszél, hogy mire

251 Ferenc pápa, 2018.

kell nevelni az ifjúságot: nyitottságra, mondja, vagyis arra, hogy úgy fogják fel a másik embert, „mint arcot, személyt, fivért és nővért, akit meg kell ismerni és tisztelni kell a maga élettörténetével, értékeivel és hiányosságaival, gazdagságaival és korlátaival.” Ferenc pápa szerint az Egyház törekvése, hogy előmozdítsa a találkozás kultúráját azáltal, hogy a pedagógusok erre a nyitottságra nevelik a tanítványaikat. Nyitottság a másik személy iránt, a másik arcának meglatása. Jobban megértjük a képes beszédet, ha látjuk, hogy az egyházfő a személyességet azzal az „elterjedt előítéllettel” állítja szembe, hogy „csak akkor érvényesülhetünk, ha versenyképesek, agresszívek, kemények vagyunk másokkal”. Ha az érdekeink agresszív érvényesítése határoz meg minket, akkor nem látjuk meg a másik ember arcát, azaz nem találkozunk vele mint emberrel, csak egy instrumentális viszony alakul ki vele: abból a szempontból lesz érdekes számunkra, hogy mire tudjuk használni.

A másik ember meglatása viszont tudatos odafigyelést igényel. Ez volt az egyik fókusza a pápa 2016. szeptember 13-i reggeli elmélkedésének a Szent Márta-házban: nem elég látni, nézni kell, nem elég hallani, figyelni kell.²⁵² (Különös, hogy éppen az aktív odafordulásnak ez az erős kifejezése elkerülte a *Magyar Kurír* szerkesztőjének figyelmét, és az elterjedt közhelynek megfelelően idézte a pápát: „néz, de nem lát”.²⁵³) Ferenc itt a naimi özvegy esetét idézte, aki Lukács evangéliuma (7:11-17) szerint egyszülött fiát siratta, és Jézus

252 Ferenc pápa, 2016a.

253 Ferenc pápa, 2016b.

nem ment el mellette, ahogy általában elmegyünk az utcán – igaz, sajnálkozva vagy éppen szörnyülködve – a másik ember szenvedése mellett, hanem „megesett rajta a szíve”, és odalépett hozzá. Ebben az elmélkedésben tehát a találkozás még egy összetevője a fókuszba kerül: a részvét. A találkozás itt nem egyszerűen a másik ember, hanem a másik ember szenvedése iránti nyitottság. A részvét, a *compassio* ‘együtt-szenvedést’ jelent: hogy belépünk a másik ember világába ahelyett, hogy távol tartanánk magunkat tőle, és lemondunk arról, hogy saját céljaink eszközének tekintsük.

Egy harmadik – de időben a legkorábbi – fontos szöveg a találkozás kultúrájáról Ferenc pápának a 48. kommunikációs világnap alkalmából megfogalmazott üzenete az újságírókhoz 2014-ben.²⁵⁴ Ebben az írásban az egyházfő a közelség és távolság fogalmait hívja segítségül: az egyre kisebbé váló világban a médiának különös felelőssége van abban, hogy közelebb hozza egymáshoz az embereket, és ez távolról sem csak a technológián múlik. A kommunikáció teszi az egyik embert a másik felebarátjává. Magyarul ez a gondolat nem nagyon világos, nem szabad azonban elfelejteni, hogy az a szó, amit mi felebarátnak fordítunk, a görögben „plésios”, azaz ‘közeli’, és például az olaszban is „prossimo”-nak azaz közelinek nevezik a felebarátot. Közelség, nyitottság, arc, részvét: ezek azok a fogalmak, amelyek terében a találkozás és a találkozás kultúrája értelmezhető. Szembeállítva a mindennapokat meghatározó távolsággal, elzárkózással, maszkokkal és közömbösséggel.

254 Ferenc pápa, 2014.

2.

Ahogy az előadás elején utaltam rá, a pápa a találkozás kultúráját a nevelés céljaival összefüggésben ajánlotta a pedagógusok figyelmébe. Nem lehet azonban nem észrevenni, hogy a nevelés maga is találkozás, személy és személy találkozása. Nagyjából a 20. század utolsó harmadáig ez evidencia volt a pedagógiai gondolkodásban. Arra gondolok, hogy az iskolai oktatásnak, azaz a hagyományos műveltség közvetítésének a célja magától értetődően az értékközvetítés és a jellem megszilárdítása volt, az ideális pedagógus ennek megfelelően a tanítvány jellemére, azaz a személyiség integráló középpontjára figyelt. A 20. század második felében azonban fokozatosan uralkodóvá vált az oktatás technológiai felfogása és ezzel együtt a személyiség kognitív és affektív tartományának éles elkülönülése. Az oktatás ebben a felfogásban kognitív eszközöket – kompetenciákat – ad az élet-hez, a motivációs szféra alakítása pedig önálló pedagógiai feledatrendszerként jelenik meg, amelyet nálunk leginkább nevelésnek neveznek.

A hagyományos műveltségközvetítés ily módon ismeretek és képességek kialakítására szűkült, és a nagy elbeszélések tekintélyvesztésének posztmodern állapotában fokozatosan elvesztette legitimációját, azaz a 21. században már egyáltalán nem világos, hogy az iskolai tananyagot tulajdonképpen miért is kell tudni. Pontosabban egyre inkább az a látszat válik uralkodóvá, hogy a tananyagot azért, és csak azért kell megtanulni, mert az iskolának szelekciós funkciója is van, és az egyéni érvényesülés egyik fontos eszköze, hogy a kö-

zépiskolai felvételi vizsgákon, az érettségien és egyáltalán az osztályozás által meghatározott értékelési rendszerben jól teljesítsen a tanuló. A minősítő értékelés így egyre inkább elurálja az oktatást, ami azzal is jár, hogy az egyes tudáselemek: információk, algoritmusok, készségek a témazáró dolgozatok fókuszába kerülnek, miközben az ún. nagy összefüggések, a fiatalokat személyesen is érintő igazságok csak egy elmosódott háttérrel képeznek az adatszerűség mögött.

Az elmúlt öt évben több kísérletet is tettem ennek a jelenségnek a fogalmi megragadására. Egy 2015-ös írásomban neomarxista vagy posztmarxista terminológiát használva az egyén kognitív funkcióinak, az ismereteknek és képességeknek az eldologiasodásáról beszéltem.²⁵⁵ Ez az eldologiasodás egyrészt szükségszerű következménye annak az önértéknek, amit ezek a tudáselemek az oktatás technológiai szemléletében nyernek, másrészt óhatatlanul az ember, a személyiség eldologiasodásához, tárgyként való kezeléséhez vezetnek.

Csakhogy ha hiszünk abban, hogy a műveltség ma is fontos érték, hogy tehát az iskolai tananyagot nemcsak az érettségi miatt kell megtanulni, hanem azért is, mert az abban rejlő igazságok a minket körülvevő valóságról mondanak el sokat, akkor végig kell gondolni, hogy mit tehet az iskola a tanulási vágy felkeltése érdekében. Megítélésem szerint nincs más út, mint az emberi kapcsolatok, a személyes megszólítás útja. Amíg a tanár nem személy, csak a gépezet egy eleme, addig a mondandója sem igazság, hanem csak megtanulni való szöveg. Ebből kilépni csak az emberi kapcsolatok,

255 Lásd ebben a kötetben: *Eldologiasodás és elismerés az iskolában*.

személy és személy találkozása útján lehet. Az eldologiasodás jelenségét kritikailag vizsgáló Axel Honneth ezzel kapcsolatban az elismerés kultúrájáról beszél.²⁵⁶ Jómagam pedig egy egész más nyelvet használva arra próbáltam meg két éve rámutatni, hogy a tanítás a keresztény hagyomány szerint az irgalmasság munkája. Ez azonban csak akkor értelmezhető, ha a tudatlanságot a szenvedés forrásának tekintjük, azaz ha közel lépünk a tanulóhoz, és kíváncsiak vagyunk arra, hogy a tudásbeli hiányok mennyiben akadályozzák őt a boldogság elérésében.²⁵⁷

Könnyen belátható, hogy itt nem másról van szó, mint amit Ferenc pápa a találkozás kultúrájának nevez. Találkozni annyit tesz, mint belépni a másik ember világába, nem funkciókra redukálni őt a saját pillanatnyi céljaink mentén, hanem elfogadni egyedi, önálló és szabad személyként, azaz nézni, nemcsak látni, aktívan odafigyelni arra, aki ő, és személyes interakcióba lépni vele. Az oktatás során a tanítvány az igazsággal találkozik, az igazságot azonban csak egy másik személy, a pedagógus tudja láthatóvá tenni.²⁵⁸ Pedagógus és tanítvány találkozása a nevelés. És azt gondolom, éppen ez a cél: egy új értelemben visszaszerezni a nevelést az oktatás számára.

256 Honneth, 2011.

257 Lásd ebben a kötetben: *Oktatás irgalmasság nélkül*.

258 „...válaszainak hitelességét egyedül ő adhatja meg...” Mihály, 1999b, 11. o.

3.

Azt szokták mondani, hogy a pedagógus a személyiségével dolgozik. A találkozás pedagógiai kultúrája valóban ezt feltételezi. A személyiséggel dolgozni viszont nem kevesebbet jelent, mint hogy az iskolai élet folyamatában a pedagógus önmaga. Egy ilyen követelmény – hogy legyünk önmagunk – azt feltételezi, hogy olyan is van, hogy nem önmagunk vagyunk. Általában valóban ezt gondoljuk. De hogy mit jelent önmagunknak lenni, az egyáltalán nem magától értetődő, és különböző filozófiai és pszichológiai iskolák különbözőképpen definiálják ezt az igényt.²⁵⁹ Az egzisztencialista filozófia által előszeretettel használt kifejezéssel: ez az autenticitás problémája. „Elég sok mindent el tudok képzelni – írta egy bekezdésében Ancsel Éva.²⁶⁰ – De azt semmiképp, hogy milyen egy ember, amikor autentikus.” A szkepszis és irónia alighanem jogos, mindazonáltal maga a probléma – hogy néha önmagunk vagyunk, máskor viszont nem – attól még probléma marad, és a következőkben megpróbálom a magam számára körülírni, hogy mit is értek ezen.

Mindennapi életünket szerepekben éljük, és általában a többi ember is mint egy szerep képviselőire tekint ránk. Az üzletben vásárlók vagyunk, az orvosnál betegek, a munkahelyen – például – ápolók, a konferencián előadók. Mindig csak egy oldalunk látszik, szerepekbe szóródunk szét. Az embernek ez a redukciója ugyanakkor biztonságot is ad,

259 Nagyon jó áttekintést ad erről Balogh, 2012.

260 Ancsel, 1987, 76. o.

a szükségszerűség biztonságát: mint kémiaatanár nem véletlenül vagyok az osztályban, hanem azért, mert szerepem ezt diktálja, és megillett az a méltóság, hogy az adott helyzetben mindenki a kémiaatanárt lássa bennem, eltekintve minden egyedi és személyes tulajdonságomtól. Mint kémiaatanár egy rendszer része vagyok, és a helyemen vagyok a rendszerben. Eredendően azonban nem kémiaatanár vagyok, hanem éppen én. Nem valami, hanem valaki. Nem egy általános kategória képviselője, nem egy funkció, hanem egy teljesen egyedi lény és egyediségemben esetleges és esetlen. A nevelés annyi, megmutatom magam ebben az esetlenségben, és elfogadom a tanítványt a maga esetlenségében. Cserébe a tanítvány is őszinte hozzám, és elfogad engem. Így jön létre a kölcsönös bizalom légköre. Az őszinteség, elfogadás és bizalom hármassága – rövidítve: a szeretet – a feltétele annak, hogy hitelesnek, igazságnak tekintsük azt, amit megmutatunk egymásnak a világból.

Meg lehet-e ténylegesen valósítani az iskolában a találkozásnak ezt a pedagógiai kultúráját? Anélkül, hogy a kérdésre igennel vagy nemmel próbálnék válaszolni, három tézist szeretnék – mintegy az elmélkedés lezárásaképpen megfogalmazni.

1. Az autoriter pedagógiai kultúra a mai világhelyzetben nem állítható vissza, más kérdés, hogy a magam részéről nem is szeretném ezt. Ha viszont hiszünk abban, hogy a hagyományos műveltség tömeges átörökítésére szükség van, akkor nincs más út, mint a találkozáson alapuló nevelés útja. Akár lehetséges ez, akár nem.

2. Ezen a téren nem lehet eléggé méltányolni az egyes pedagógus egyéni erőfeszítéseit. De látni kell, hogy a találkozás kultúrája elvileg is csak akkor válhat dominánssá az iskolában, ha azt rendszerszintű erőfeszítések alapozzák meg.

3. A legnagyobb akadály nem a politikai szférában keresendő, hanem magában a rendszerben: az iskola szelekciós funkciójában. Nem hihetjük azt, hogy az iskola egyszerűen a tudás temploma. Nem, az iskola mindenekelőtt az érvényesülés terepe, versenypálya, és mint ilyennek, működése diametrálisan ellentétes a találkozás kultúrájával. Jó lesz, ha ezt az ellentmondást megpróbáljuk feldolgozni.

(Előadás a III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencián Nagyváradon 2018. június 22-én. Taní-tani Online, 2018. június 23., http://www.tani-tani.info/a_talalkozas_kulturaja)

Utóhang

Nem tudom, világos-e...

Az ember nemcsak azt tanulja a mesterétől, amit az tanít neki. Sokszor nagyobb hatással vannak ránk a megszokott és nem is tudatosuló gesztusok, a szokások, a beszédmód. Azt mondják a metaforakutatók, hogy a legkiüresedettebb metaforák határozzák meg a legerősebben a gondolkodásunkat. Ha például azt mondom: leadom az anyagot, ez csak egy szófordulat, nem kell szó szerint érteni. De benne van egy rejtett üzenet, amely rátelepszik a szemléletünkre. Ha leadtam az anyagot, akkor túlvagyok rajta, megszabadultam tőle. Az „anyag” már hálistennek a gyerek fejében van, én már el is felejtettem. És valóban el is felejttem, legközelebb újra meg kell tanulnom, mert valójában nincs rá szükségem másért, csak hogy legyen mit leadni. Persze azután a gyerek is leadja, de ő már nem valakinek, csak úgy, elengedi..., mert neki sincs szüksége rá másért, csak hogy megkapja érte a jó jegyet.

És most nézzünk egy másik beszédfordulatot! Amit gyakran hallunk egy számunkra fontos embertől, olyan gyakran,

hogy észre sem vesszük – csak eltanuljuk tőle. És ezzel valami fontosat tanulunk.

Nem tudom, világos-e...

Nem tudom, érthető-e...

A magyarázó ember gesztusa. Ő nem tudja, honnan is tudhatná, hogy nekem világos-e, amit ő mond. A tanár se tudja, aki leadja az anyagot. De ő azt hiszi, tudja. Mert neki világos. Akkor a gyerekek is világos, vagy ha nem, hát istenem, a buta gyerekekkel mit lehet kezdeni? A kommunikálni akaró embernek viszont fontos, hogy megértették vagy félreértették, esetleg értetlenül állnak a szavai előtt. Szenved attól, hogy nem tudja ezt.

Az iskolában általában szövegek alkotják az anyagot, amit leadunk, és amiről nem tudjuk, érthető-e. Én is szövegeket hoztam ide. Leadom őket, nem tudom, világos lesz-e. Posztmodern kollázs – az ünnepelthez illően – négy nagyon különböző szerzőtől.

Az első szöveg a költőtől való. A költőtől, akihez olyan jó hazatalálni annyi év csatangolás után.

„Ős patkány terjeszt kórt miköztünk,
a meg nem gondolt gondolat,,
belezabál, amit kifőztünk,,
s emberből emberbe szalad.,
Miatta nem tudja a részeg,,
ha kedvét pezsgőbe öli,,
hogy iszonyodó kis szegények,
üres levesét hörpöli.”

Nem tudom, érthető-e...

Vágó Márta visszaemlékezik a vers keletkezésére, és elmondja, hogy József Attila a rövid gondolatmenetekről beszélt előtte, a rövidre zárt, a dolgok bonyolultságával számot nem vető gondolatokról.²⁶¹ Hogy azt hisszük, értjük, pedig nem. Azt hisszük, világos, pedig nem.

Íme a nevelés célja: a dolgok mögé nézni. Meglátni az összefüggést a távoli dolgok között. A pezsgő és az iszonyodó kis szegények között. Ehhez persze meg kellene látni, láttatni az iszonyodó kis szegényeket. Mert ha felismerjük az összefüggéseket, akkor tudunk változtatni rajtuk.

Valóban tudunk?

Jobb lett azóta? Emlékszünk még: a költő bízott.

„S mégis bizom. Könnyezve intlek,,
szép jövőnk, ne légy ily sivár!...,
Bizom, hisz mint elődeinket,
karóba nem húznak ma már,
Majd a szabadság békessége,
is eljön, finomúl a kín -,
s minket is elfelednek végre,
lugasok csendes árnyain.”

Nem igazán váteszi sorok. 1937-ben. Röhög az ember vak-bele. Mit akarok én itt a neveléssel, amikor minden egyre rosszabb lesz?

261 Vágó, 1975, 289. o.

Ezen a ponton segít át a következő textus. A szerző a nagy mesemondó, Quentin Tarantino. A közönség kevésbé felkészült tagjai számára: a *Ponyvaregény* és a *Kill Bill* rendezőjéről van szó. A szöveg kedvenc filmem, a *Tiszta románc* elejéről való: a női főszereplő, Alabama mondja.

„Többször is kérdeztem Clarence-től, hogy mért zuhan szét a világunk, és mért tűnik olyan szemétnek minden. Azt válaszolta: az élet már csak ilyen... de ne felejtse el, lehet másmilyen is.”

Nem tudom, érthető-e...

Ez egy életfilozófia, és egy kicsit különbözik a történelmi materializmustól. A világ szar. Semmi okunk nincs feltételezni, hogy jobb lesz. De néha váratlanul, abszolút előre nem látható módon, történhet valami, amittől jobb lesz. Megengedjük ennek a lehetőségét. Nem zárjuk ki.

És mi köze ennek a neveléshez, a nevelés céljához és a megértéshez? Erről szól a harmadik szöveg. Figyelem, most kell jegyzetelni, mert a titkot fogom diktálni.

Máté, 25 – mondom fapofával.

„Akkor hasonlatos lesz a mennyeknek országa ama tíz szűzhez, a kik elővevén az ő lámpásaikat, kimenének a vőlegény elé. Őt pedig közülök eszes vala, és őt bolond. A kik bolondok valának, mikor lámpásaikat elővevék, nem vivének magukkal olajat; az eszesek pedig lámpásaikkal együtt olajat vivének az ő edényeikben. Késvén pedig a vőlegény, mindannyian elszunnyadának és aluvának. Éjfélkor pedig kiál-

tás lőn: Ímhol jó a vőlegény! Jőjjetek elébe! Akkor felkelének mind azok a szűzek, és elkészíték az ő lámpásaikat. A bolondok pedig mondának az eszeseknek: Adjatok nekünk a ti olajotokból, mert a mi lámpásaink kialusznak. Az eszesek pedig felelének, mondván: Netalán nem lenne elegendő nekünk és néktek; menjeteink inkább az árúsokhoz, és vegyetek magatoknak. Mikor pedig venni járnak vala, megérkezék a vőlegény; és a kik készen valának, bemenének ő vele a menyegzőbe, és bezáraték az ajtó. Később pedig a többi szűzek is megövének, mondván: Uram! Uram! nyisd meg mi nekünk. Ő pedig felelén, monda: Bizony mondom néktek, nem ismerlek titeket.”

Nem tudom, érthető-e, mit akarok ezzel. Mit akar a hozzám hasonló félig pogány, félig keresztény, félig buddhista, de leginkább mégis porban csúszó agnosztikus Isten ígéjével? A világ minden bizonnyal összeomlik. De talán váratlanul felcsillannak lehetőségek. És akkor egyáltalán nem mind egy, észrevevesszük-e azokat, és élünk-e velük.

Vajon nem ez-e a nevelés végső és legfontosabb célja a 21. században? Felkészíteni a fiatalokat, hogy észrevegyék az esélyt. A megmenekülés esélyét. Ehhez arra van szükség, hogy megértsék egymást, megértsék magukat és a világot. És arra is – de ez már messzebbre vezet –, hogy megismerjék és megértsék a hagyományt, amely alternatívát mutat a megszokotthoz képest.

Az ember mindig azt látja meg, amire fogékony. Én például mostanában azt látom, hogy a műalkotások: filmek, drámák, regények leginkább két dolog valamelyikéről szólnak. Az egyik, hogy „az élet lehet másmilyen is” – ahogy Tarantino mondja. Ezek a meseszerű művek. A másik, hogy az em-

berek mind teljesen hülyék, és mindent elszúrnak, amit csak lehet. Shakespeare például: a Rómeó és Júlia szerintem erről szól, és nem a szerelem jogáról. Mindennapi tapasztalataink ezt mindenesetre megerősítik.

Szóval nem jó, hogy a világ összeomlik, de még rosszabb lenne, ha megmenthetnénk, de elszúrjuk. Ez adja meg a nevelés jelentőségét ma.

És addig?

Nem, nem Petőfi lesz az utolsó szöveg, hanem egy jobblada. Amikor nagyon közeledett május 20-a, és még fogalmam sem volt, hogy miről fogok beszélni, rájöttem, hogy a helyzetem nagyon hasonlít Berzsián költőéhez, akinek jobbladát kellett volna írnia a mestere 60. születésnapjára, de nem jött az ihlet. Én is éppen olyan depressziós lettem ettől a helyzettől, mint ő. Aztán Berzsián – Zsebenci Klopédia segítségével – megtalálta azt a papírszeletet, amelyen ott szerepelt a tökéletes költemény.

„Mester, van elég gőzünk.

Ha veszünk is, gőzünk.”

Nem tudom, világos-e...

Nem azt mondja, hogy győzünk, ez hazugság lenne. hanem hogy gőzünk. Hogyan kell gőzni a folyamatos vereségek közepette? Azt hiszem, ezt kellene megtanulni.

(Előadás Mihály Ottó 70. születésnapja alkalmából a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében rendezett konferencián 2009. május 20-án. Taní-tani, 2009. 2. sz., 3-5. o., http://www.tani-tani.info/092_knausz)

Hivatkozott irodalom

Adorno, Theodor W. (2003): *A félműveltség elmélete*. In: Wessely Anna (szerk.): *A kultúra szociológiája*. Budapest, Osiris – Láthatatlan Kollégium, 96-113. o.

Alexovics Ingrid (2017): *Séta – történelmi emlékezet és identitás*. Taní-tani Online, 2017. február 3. (http://www.tani-tani.info/seta_tortenelmi_emlekezet_es_identitas).

Ancsel Éva (1987): *Százkilencvennégy bekezdés az emberről*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.

Arató László (2001): *A szöveg vonzásában*. Iskolakultúra, 5. sz., 75-77. o.

Arató László – Knausz Imre – Mihály Ottó – Nahalka István – Trencsényi László (2003): *Az egyszintű, kompetencia-központú érettségi-felvételi vizsga koncepciója*. Iskolakultúra, 8. sz., melléklet (http://epa.oszk.hu/00000/00011/00073/pdf/iskola-kultura_EPA00011_2003_08_01-59.pdf).

Arcangeli, Alessandro (2012): *Cultural History. A Concise Introduction*. New York, Routledge.

Arendt, Hannah (1995): *Múlt és jövő között*. Ford.: Módos Magdolna, Budapest, Osiris Kiadó – Readers International.

Arendt, Hannah (1998): *The Human Condition*. The University of Chicago.

Arisztotelész (1987): *Nikomakhoszi etika*. Szabó Miklós fordítása. Budapest, Európa Kiadó.

Assmann, Jan (1999): *A kulturális emlékezet*. Ford.: Hidas Zoltán. Budapest, Atlantisz Könyvkiadó.

Babarczy Eszter (2003): *Csak a tévé van*. Népszabadság, október 25.

Babits Mihály (1978): *Irodalmi nevelés. Egy tantárgy filozófiája tanulók számára*. In: *Esszék, tanulmányok*. Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó, I. kötet, 87–99.

Bagdy Emőke – Telkes József (1988): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Balázsi Ildikó, Schumann Róbert, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó (2008): *TIMSS 2007. Összefoglaló jelentés a 4. és 8. évfolyamos tanulók képességeiről matematikából és természettudományból*. Budapest, Oktatási Hivatal.

Balogh Lehel (2012): *Légy önmagad! De melyik? Az autenticitás filozófiai ideá(l)ja az egzisztenciális filozófiában és pszichoterápiában*. PhD-értekezés, Szeged (<http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1587/>).

Báthory Zoltán (2003): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanuláselmélet vázlata*. Budapest, OKKER.

Benjamin, Walter (2003): *A műalkotás a technikai reprodukálhatóság korában*. Kurucz Andrea új fordítását átdolgozta: Mélyi József (http://aura.c3.hu/walter_benjamin.html).

Berend T. Iván (1980): *A történettudomány társadalmi hasznossága*. In: Uő: *Napjaink – a történelemben*. Budapest, Magvető.

Bernstein, Basil (1974): *Az iskolai tudásanyag osztályozásáról és kereteiről (framing)*. In: Ferge Zsuzsa – Háber Judit (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 123-152. o.

B. Németh Erzsébet (1998): *Iskolai és hasznosítható tudás: a természettudományos ismeretek alkalmazása*. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Budapest, Osiris, 115-138. o.

Bloom, Benjamin et al. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*. London, Longmans.

Boros László (1964): *A velünk élő Isten* (<http://www.szepepi.hu/irodalom/vallas/boros/koztunk/index.html>).

Bourdieu, Pierre (2001): *Előadások a televízióról*. Budapest, Osiris.

Bruford, Walter H. (1975): *The German Tradition of Self-cultivation. „Bildung” from Humboldt to Thomas Mann*. London, Cambridge University Press.

Bruner, Jerome (1968): *Az oktatás folyamata*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Bruner, Jerome (1983): *Child's Talk. Learning to Use Language*, Oxford University Press.

Bruner, Jerome (2004): *Az oktatás kultúrája*. Ford.: Egyed Katalin, Somogyi Eszter, Szalay Ágnes, Gondolat Kiadó.

Bruner, Jerome (2005): *Valóságos elmék, lehetséges világok*. Ford.: Ehmann Bea, Újlaky Judit, Ülkei Zoltán, Új Mandátum Könyvkiadó.

Chomsky, Noam (2003): *Nyelv és elme*. In: *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. Budapest, Osiris, 135-263. o.

Csapó Benő (2003): *A tudás és a kompetenciák*. In: Monostori Anikó (szerk.): *A tanulás fejlesztése*. Budapest, Országos Köz-oktatási Intézet, 65-74. o.

Csizmadia Ervin (2011): *A neveletlen polgárok országa*. HVG, 2011. január 24. (http://hvg.hu/velemeney/20110123_demokracia_neveles_csizmadia)

Czoch Gábor (2006): *Mentalitástörténet*. In: Bódy Zsombor – Ö. Kovács József: *Bevezetés a társadalomtörténetbe. Hagyományok, irányzatok, módszerek*. Budapest, Osiris Kiadó, 473-499.

Delpit, Lisa (2007): *Mások gyermekei. Hivatalos kultúra és kisebbségi tanuló*. Ford.: Ebner Orsolya. Budapest, Educatio.

Dennett, Daniel (1998): *Az intencionalitás filozófiája*. Ford.: Pap Mária, Pléh Csaba, Thuma Orsolya. Budapest, Osiris Kiadó.

Dewey, John (1902): *The Child and the Curriculum*. The University of Chicago Press, Chicago & London (<https://archive.org/details/childandcurricul00deweuoft>).

Dreyfus, Hubert L. – Dreyfus, Stuart E. (1986): *Mind over Machine*. New York, The Free Press.

Dudai, Yadin (2002): *Memory from A to Z*. Oxford, Oxford University Press.

Einhorn Ágnes (2015): *Pedagógiai kultúraváltás – de hogyan?* In: Knausz Imre – Ugrai János (szerk.): *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei. Tanulmányok a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében zajló fejlesztő munkáról*. Miskolc, Miskolci Egyetemi Kiadó, 57-75. o.

Engel Pál (2001): *Úrigyerekek tévúton*, Népszabadság, 2001. május 12.

Erikson, Erik. H. (1991): *Az életciklus: az identitás epigenezise*. In: *A fiatal Luther és más írások*. Budapest, Gondolat, 475. o.

Esterházy Péter (2003): *Jegyzetek 1 könyvhöz*. In: *A szabadság nehéz mámora*. Budapest, Magvető.

Esterházy Péter (2018): *A vereség*. In: *Az olvasó országa*. Budapest, Magvető, 373-379. o.

Eysenck, Michael W. – Kean, Mark T. (1997): *Kognitív pszichológia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Falus Iván (2006): *Tanári képzési követelmények – kompetenciák – sztenderdek*. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia*. Budapest, OKI, 299-309. o.

Falus Iván – Környei László – Németh Szilvia – Sallai Éva (2012): *A pedagógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve*. Budapest, Educatio.

Falus Katalin – Jakab György (szerk., 2006): *Érettségi – más-ként*. Budapest, OKI (<https://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-tanitasi/erettsegi-maskent>).

Faragó László – Kiss Árpád (1949): *Az új nevelés kérdései*. Budapest, Egyetemi Nyomda.

Fehér M. István (1992): *A hermeneutikai közösség mint az osztály nélküli társadalom alternatívája és utódfogalma*. Existencia, 1-4. sz.

Fehér M. István (1999): *Hermeneutika mint politikai filozófia*. In: Fehér M. István, Veres Ildikó (szerk.): *Alternatív tradíciók a magyar filozófia történetében*. Miskolc, Felsőmagyarország Kiadó.

Fehér M. István (2001): *Hermeneutika és problémátörténet – avagy létezik-e „a” hermeneutika? A gadameri hermeneutika önreflexiója és aktualitásának néhány vonása*. In: *Hermeneutikai tanulmányok I*. Budapest, L'Harmattan.

Ferenc pápa (2014): *Kommunikáció a találkozás hiteles kultúrájának szolgálatában. Pápai üzenet a tömegtájékoztatás 48. világnapjára*. Magyar Katolikus Püspöki Konferencia

Ferenc pápa (2016a): *For a culture of encounter. Mass at Santa Marta*. L'Osservatore Romano, 2016. szeptember 13. (<http://www.osservatoreromano.va/en/news/culture-encounter>).

Ferenc pápa (2016b): Ferenc pápa: *Közöny helyett teremtsünk valódi találkozást*. Magyar Kurír, 2016. szeptember 13. (<https://www.magyarkurir.hu/ferenc-papa/ferenc-papa-kozony-helyett-valodi-talalkozast-teremtsunk>).

Ferenc pápa (2018): *Ferenc pápa a pedagógusokhoz: Legyen a nevelésben szolidáris „cinkosság” szülők és tanárok között*. Magyar

Kurír, 2018. január 8. (<https://www.magyarKurir.hu/hirek/ferenc-papa-pedagogusokhoz-legyen-nevelésben-szolidaris-cinkosság-szülők-es-tanárok-kozt>).

Ferge Zsuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Festinger, Leon (2000): *A kognitív disszonancia elmélete*. Budapest, Osiris Kiadó.

Finácz Ernő (1934): *Neveléstudományok a XIX. században*. Karcag, Kertész József Könyvnyomdája.
(<http://mek.niif.hu/07200/07285/>).

Finácz Ernő (1986): *Az újkori nevelés története*. Budapest, Könyvértékesítő Vállalat. (Az 1927-es kiadás hasonmása.)

Gadamer, Hans-Georg (1984): *Igazság és módszer*. Ford.: Bonyhai Gábor, Budapest, Gondolat.

Gardner, Howard (1993): *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. London, Fontana Press.

Gardner, Howard (1998): *Rendkívüliek*. Budapest, Kulturtrade Kiadó.

Geger, Barton T. (S. J.) (é. n.): *Cura Personalis: Some Ignatian Inspirations* (<https://www.xavier.edu/jesuitresource/news-events/documents/GegerCuraPersonalisFinalDraftSept2014.pdf>).

Gellner, Ernest (2009): *A nemzetek és a nacionalizmus*. Ford.: Barabás András. Budapest, Napvilág.

Göncz Lajos (2004): *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége. Nyelvpeszichológiai vonatkozások*. Szabadka, MTT, 2004 (http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/kulhoni_magyar-sag/2010/srb/a_vajdasagi_magyarsag_ketnyelvusege/index.htm).

Gordon, Thomas (1990): *A tanári hatékonyság fejlesztése*. Budapest, Gondolat.

Greenfield, Susan A. (1998): *Utazás az agy körül*. Budapest, Kulturtrade.

Grondin, Jean (2002): *Bevezetés a filozófiai hermeneutikába*. Budapest, Osiris.

Gyáni Gábor (1997): *Mit várhat az iskola a szkeptikus történet-írástól?* Új Pedagógiai Szemle, 1997. 4. sz.

Gyáni Gábor (2000): *Történetírás: a nemzeti emlékezet tudománya?* In: *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Budapest, Napvilág Kiadó.

Gyáni Gábor (2003): *Nacionalizmus és a történetírói diskurzus*. In: *Uő: Posztmodern kánon*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 60-80. o.

Gyáni Gábor (2014): *Tanítható-e a tudomány?* Élet és Irodalom, 2014. december 19., 6. o.

Gyarmathy Éva (2006): *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása.* Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

Halbwachs, Maurice (1992): *On Collective Memory.* Translated by Lewis A. Coser. Chicago and London, The University of Chicago Press.

Hexham, Irwing (2005): *The Plague of Plagiarism.* Academic Plagiarism Defined (<http://people.ucalgary.ca/~hexham/content/articles/plague-of-plagiarism.html>).

Hirsch, Eric D. (2002): *The New Dictionary of Cultural Literacy. What Every American Needs to Know* (<http://www.bartleby.com/59/>).

Hobsbawm, Eric (1992): *Etnikai identitás és nacionalizmus.* Ford.: Koltai Júlia (http://adatbank.transindex.ro/html/cim_pdf719.pdf).

Honneth, Axel (1997): *Elismerés és morális kötelesség.* In: *Uő: Elismerés és megvetés* (Ford.: Weiss János). Pécs, Jelenkor, 151-165. o.

Honneth, Axel (2011): *Az eldologiasodás* (Ford.: Weiss János). Veszprém, Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány.

Hunyady Györgyné (1977): *Kollektivitás az iskolai osztályokban. A közösségi beállítódás strukturális meghatározói*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Iggers, Georg G. (1988): *A német historizmus. A német történet-felfogás Herdertől napjainkig*. Budapest, Gondolat.

Joó András (1979): *A tanulás folyamatát szabályozó tényezők – az eszköztudás és a tartalomtudás*. Pedagógiai Szemle, 4. sz.

K. Nagy Emese (2015): *A Komplex Instrukciós Program mint státuszkezelő eljárás*. Iskolakultúra, 5-6. sz., 33-46. o.

Karácsony Sándor (1999): *A nyolcéves háború*. Pécel, Csökmei Kör.

Karlowits-Juhász Orchidea (2014): *Pedro Arrupe és a „másokért élő ember” eszménye*. Zempléni Múza, Tél, 4. sz. 5-11. o.

Karlowits-Juhász Orchidea (2015): *A jezsuiták szeretetszolgálat a kötelező iskolai közösségi szolgálat kontextusában*. PhD-értekezés.

Kasik László (2006): *Együttműködés és versengés. Fejlesztési elképzelések négy középiskola pedagógiai programjában*. Új Pedagógiai Szemle, 2. sz. 3-11. o.

Kerber Zoltán (2011): *Sokarcú implementáció. Kompetenciafejlesztő programcsomagok bevezetésének tapasztalatai a HEFOP*

3.1.3 iskolákban (<http://ofi.hu/tamop311/21-szazadi-kozoktatas/kiadvanyok/sokarcu-implementacio-111112/sokarcu-implementacio>).

Knausz Imre (1998a): *Az általános iskola létrehozása, 1945-1948.* In: Uő: *Történelem és oktatás.* Budapest, 1998, FPI, 13-25. o.

Knausz Imre (1998b): *A magyar „pedológia” pere – 1948-1950.* In: Uő: *Történelem és oktatás.* Budapest, 1998, FPI, 109-126. o.

Knausz Imre (1998c): *Szakszerűség és politikum az Országos Neveléstudományi Intézetben.* In: Uő: *Történelem és oktatás.* Budapest, 1998, FPI, 101-107. o.

Knausz Imre (szerk., 2001): *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás.* Budapest, Műszaki Könyvkiadó.

Knausz Imre (2002): *Műveltség és autonómia.* Iskolakultúra, 9. sz. 87–102. o.

Knausz Imre (2004a): *Mi a műveltség?* Iskolakultúra, 2. sz.

Knausz Imre (2004b): *A történelmi műveltségről.* In: Donáth Péter, Farkas Mária (szerk.): *Filozófia–művelődés–történet 2004.* Budapest, Trezor Kiadó, 213–230. o.

Knausz Imre (2006): *Doxoszophia. Műveltség, demokrácia, iskola.* Iskolakultúra, 7-8. sz.

Knausz Imre (2008): *Mit kezdjünk az értékeléssel? Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához.* Budapest, Educatio.

Knausz Imre (2009): *A kompetencia szerkezete és a kompetencia-alapú oktatás.* Iskolakultúra, 2009/7-8., 71-83. o.

Knausz Imre (2011a): *Műveltség és motiváció a közoktatásban.* Egyenlítő, 2011. 9. sz. (http://knauszi.hu/sites/default/files/muveltseg_es_motivacio.pdf).

Knausz Imre (2011b): *Hátrányos helyzet és innováció I. A kulcs a pedagógus.* Kovácsné Nagy Emesével, a hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola igazgatójával Knausz Imre beszélgetett. Taní-tani Online, 2011. október 17. (http://www.tani-tani.info/a_kulcs_a_pedagogus).

Knausz Imre (2012a): *Hátrányos helyzet és innováció II. Választási lehetőséget kell adni.* Derdák Tiborral, a sajkóközi Dr. Ámbédker Iskola igazgatójával Knausz Imre beszélgetett. Taní-tani Online, 2012. január 8. (http://www.tani-tani.info/valasz-tasi_lehetoseget).

Knausz Imre (2012b): *Hátrányos helyzet és innováció III. „A személyiségükből adnak minden nap a tanárok a gyerekeknek.”* Budai Sándorral, az abaújkéri Wesley János Többcélú Intézmény igazgatójával Knausz Imre beszélgetett. Taní-tani Online, 2012. augusztus 11. (http://www.tani-tani.info/a_szemelyiseg-ukbol).

Knausz Imre (2017): *A közös olvasásról*. Taní-tani Online, 2017. március 29. (http://www.tani-tani.info/a_kozos_olvasasrol).

Kovácsné Duró Andrea (2007): *Értékelési helyzetek a középiskolás tanulók narratíváiban*. Taní-tani, 3. sz., 25-28. o.

Kövecses Zoltán (2005): *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Budapest, Typotex.

L. Ritók Nóra (2009): *Egy másfajta iskolamodell*. Taní-tani, 50. (2009/3), 3-7. o.

L. Ritók Nóra (2013): *Motivációs színterek a minőségi integrációért*. Taní-tani Online, 2013. március 24. (http://www.tani-tani.info/motivacios_szinterek).

Lakoff, George (2006): *Ne gondold az elefántra! A progresszív gondolkodás nélkülözhetetlen zsebkönyve*. Budapest, Napvilág.

László János (2005): *A történetek tudománya. Bevezetés a narratív pszichológiába*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

Le Goff, Jacques (2007): *A mentalitástörténet* (Ford.: Ádám Péter). In: Benda Gyula – Szekeres András (szerk.): *Az Annales. A gazdaság-, társadalom- és művelődéstörténet francia változata*. Budapest, L'Harmattan – Atelier, 419-430. o.

Linz, Juan J. (2002): *Nemzetépítés és államépítés*. Magyar Kisebbség, 2002. 3. sz. (<http://www.jakabffy.ro/magyarkisebbsseg/index.php?action=cimek&cikk=m020320.html>).

Loránd Ferenc (2002a): *Túlkoros tankötelesek nevelésének problémái a dolgozók általános iskolájában*. In: Uő: *Értékek és generációk*. OKKER, Budapest, 41-48. o.

Loránd Ferenc (2002b): *Az önnevelés igényének és képességének fejlesztését szolgáló metodikai alapelvek*. In: Uő: *Értékek és generációk*. OKKER, Budapest, 78-83. o.

Lukács György (1971): *Történelem és osztálytudat*. Budapest, Magvető Kiadó.

Lukács György (1975): *Az esztétikum sajátossága I-II*. Ford.: Eörsi István. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Lyotard, Jean-François (1993): *A posztmodern állapot*. Ford.: Bujalos István, Orosz László. In: Bujalos István (szerk.): *A posztmodern állapot*. Budapest, Századvég Kiadó, 7-145. o.

Marcuse, Herbert (1990): *Az egydimenziós ember*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.

Mátrai Zsuzsa (2009): *Új korszak küszöbén: a túlélés pedagógiája*. Iskolakultúra, 3-4. sz.

McGinn, Anthony (S. J.) (2015): *What Do Jesuits Mean By 'Cura Personalis'? Conversations on Jesuit Higher Education*, Vol. 47, Art. 10. (<https://epublications.marquette.edu/cgi/view-content.cgi?article=1917&context=conversations>).

Mérei Ferenc (1989): *Az utalás. Az élményközösség szemiotikai többlete*. In: Uő: *Társ és csoport*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 264–288.

Mérő László (1992): *Matek, torna, memoriter*. Café Babel, 5-6. sz., 69-76. o.

Mérő László (1997): *Észjárások*. Budapest, Tericum.

Mihály Ottó (1998): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Budapest, OKKER.

Mihály Ottó (1999a): *Helyi kultúra – helyi tanterv*. In: Uő: *Az emberi minőség esélyei*. Budapest, OKKER, 458-464. o.

Mihály Ottó (1999b): *Az emberi minőség esélyei*. In: Uő: *Az emberi minőség esélyei*. Budapest, OKKER, 7-13. o.

Montaigne, Michel (1984): *A gyermekek neveléséről*. In: Vajda Mihály (szerk.): *Reneszánsz etikai antológia*. Budapest, Gondolat, 328-355. o.

Moscovici, Serge (2002): *A szociális reprezentációk elmélete* (Ford.: Dorn Krisztina). In: *Uő: Társadalom-lélektan. Válogatott tanulmányok*. Budapest, Osiris Kiadó, 210-289. o.

Mund Katalin (2002): *A kulturális evolúció újabb elméletei a hagyományok tükrében*. Információs Társadalom, 2. sz. (<http://hps.elte.hu/~km/KULTUR.pdf>).

Nagy Péter Tibor (1999): *Minőségek versengése*. Educatio, 3. sz., 429-460. o.

Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Nahalka István (2003): *Túl a falakon*. Budapest, Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.

Nahalka István (szerk., 2004): *A komprehenzív iskola breviáriuma*. Budapest, sulinova.

Neisser, Ulric (1984): *Megismerés és valóság*. Budapest, Gondolat.

Nemes Livia (1949): *A szemléleti egység rögeszméje a természetrajz oktatásában*. Köznevelés, 1949. május 15., 263-264. o.

Nicholson-Nelson, Kristen (2007): *A többszörös intelligencia*. Budapest, SZIA.

Nora, Pierre (1993): *Emlékezet és történelem között. A helyek problematikája*. Aetas, 3. sz.

Nyíri Kristóf (1994): *Hagyomány és szóbeliség*. In: *A hagyomány filozófiája*. Budapest, T-Twins Kiadó, 13–47.

OECD (1999): *Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment* (<http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33693997.pdf>).

OECD (2005): *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary* (<https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>).

OH (2013): *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatra lépéshez*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_4jav.pdf

Pansardi, Pamela (2012): *Power and Freedom: Opposite or Equivalent Concepts?* Theoria, Vol. 59, No. 132, pp. 26-44. (<https://www.jstor.org/stable/41802526>).

Pataki Ferenc (2001): *Élettörténet és identitás. Új törekvések az én-pszichológiában*. In: *Élettörténet és identitás*. Budapest, Osiris Kiadó, 225-308. o.

Pataki Ferenc (2010): *A varázsát vesztett jövő*. Forrás, 42. évf., 7-8. sz. (<http://www.forrasfolyoirat.hu/1007/pataki.pdf>).

Pintrich, Paul R. (2000): *Learning and Motivaton*. In: Kazdin, Alan E. (ed.): *Encyclopedia of Psychology*. Oxford, Oxford University Press, Vol. 5.

Platón (1984): *Összes művei I–III*, szerk.: Falus Róbert. Ford.: Devecseri Gábor et a., Budapest, Európa Könyvkiadó.

Polányi Mihály (1994): *Személyes tudás I-II*. Ford.: Papp Mária. Budapest, Atlantisz.

Prohászka Lajos (1937): *Az oktatás elmélete*. Budapest, Országos Középiskolai Tanáregyesület. Az elektronikus kiadást szerkesztette: Orosz Gábor (<http://mek.oszk.hu/09700/09775/>)

Riesman, David (1996): *A magányos tömeg*. Budapest, Polgár Kiadó.

Ring Éva (2004): *Államnemzet és kultúrnemzet válaszüjtján. A modern nemzetek születése Kelet-Közép-Európában*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

Ropolyi László (2006): *Az Internet természete. Internetfilozófiai értekezés*. Budapest, Typotex.

Sáska Géza (2007a): *Két rendszerváltó nemzedék – a liberális oktatáspolitikai néhány eleméről*. In: Uő: *Rendszerek és váltások*, 142-159. o.

Sáska Géza (2007b): *Közműveltség és magántudás*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum Könyvkiadó, 216 o.

Síklaki István (1998): *A tanári dominancia buktatói. A feleltetés szociolingvisztikai elemzése*. Iskolakultúra, 10. sz., 42-55. o.

Simonyi Károly (1986): *A fizika kultúrtörténete*. Budapest, Gondolat Kiadó.

SJ (1998): *A jezsuita nevelés jellemzői és Az ignáci pedagógia*. Budapest, Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya.

Szabó László Tamás (1988): *A „rejtett tanterv”*. Budapest, Magvető Kiadó.

Szabó Tamás Péter (2012): *„Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos”*. *A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében*. Dunaszerdahely, Gramma.

Szendrei Julianna (2005): *Gondolod, hogy egyre megy?* Budapest.

Szent Ágoston: *A keresztény tanításról*. Ford.: Böröczki Tamás, Budapest, é. n., Paulus Hungarus – Kairosz Kiadó.

Szerb Antal (1973): *A világirodalom története*. Budapest, Magvető Könyvkiadó.

Takács Etel (1989): *Iskolabúcsúztató*. Köznevelés, 28. 3-4. o.

Tengelyi László (1998): *Élettörténet és önazonosság*. In: *Élettörténet és sorseselemény*. Budapest, Atlantisz, 13-48. o.

Tomasello, Michael (2002): *Gondolkodás és kultúra*. Ford.: Gervain Judit, Budapest, Osiris Kiadó.

Tordai Zádor (é. n.): *A felelősség*. Budapest, Héttorony Könyvkiadó.

Tóth Tamás Május (2013): *A szeretet módszertelensége*. Pataki Gyulával Tóth Tamás Május beszélgetett. Taní-tani Online, 2013. június 19. (http://www.tani-tani.info/a_szeretet_modszertelensege).

Trencsényi László (2001): *„Szemtől szemben”*. Esetek és (bal) esetek a tanár–diák viszonyban. Budapest, PolgArt.

Trencsényi László (2012): *Vészi János álmai*. Taní-tani Online, 2012. június 29. (http://www.tani-tani.info/veszi_janos_almai).

Vágó Márta (1975): *József Attila*. Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó.

Vajda Zsuzsanna (2002): *Az intelligencia természete*. In: Uő (szerk.): *Az intelligencia és az IQ-vita*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 85-109. o.

Vajda Zsuzsanna (1999): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest, Helikon.

Vajda Zsuzsanna (2008): *Modernizáció, műveltség, egyéniség* (Kézirat).

Vass Vilmos (2006): *A kompetencia fogalmának értelmezése*. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia*. Budapest, OKI, 139-159. o.

Vass Vilmos (2007): *Az oktatás tartalma mint fejlesztési eszköz*. Új Pedagógiai Szemle, 6. sz., 3-11. o.

Vekerdy Tamás (2004): *Gyermekközpontú-e az iskola?* Új Pedagógiai Szemle, 2004/4-5. (<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00081/2004-04-ko-Vekerdy-Gyermekkozpontu.html>).

White, Hayden (1997): *A történelmi szöveg mint irodalmi alkotás*. In: *A történelem terhe*. Budapest, Osiris, 68-102. o.

White, Robert (1959): *Motivation Reconsidered. The Concept of Competence*. Psychological Review, pp 297-333.

Willis, Paul (2000): *A skacok. Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Winick, Bruce J. (2000): *Competency*. In: Kazdin, Alan E. (ed.): *Encyclopedia of Psychology*. Oxford, Oxford University Press, Vol. 2.



Knausz Imre 1958-ban született, volt gimnáziumi történelemtanár, történészként kutatta a magyar közoktatás 1945-1956 közötti történetét, foglalkozott tantervfejlesztéssel, pedagógiai szolgáltatások szervezésével. 1998 óta pedagógiát tanít a Miskolci Egyetemen. 2007 és 2010 között a Taní-tani, 2011 óta a Taní-tani Online főszerkesztője.

Ez a kötet egyfelől védőbeszéd a műveltség, közelebbről az ún. hagyományos műveltség mellett. Amellett érvel, hogy a hatékony politikai részvétel és demokratikus ellenőrzés hiánya összefügg a tudáselosztás egyenlőtlenségeivel, ezért a műveltség demokratizálása nélkül nincs működő demokrácia.

Másfelől a könyv vádbeszéd a hagyományos iskola ellen. A modern tömegoktatás a deklarációk ellenére ma már egyre kevésbé tölti be szerepét, és a műveltség terjesztése helyett inkább elzárja attól a tömegeket: műveltségközvetítést játszik, de csak a műveletlenséget termeli újra.

A kötet a szerző 2010-es címadó hosszú esszéjét tartalmazza, továbbá huszonkét rövid írást, amelyek zömmel előadások voltak eredetileg. Nem rendszeres neveléstudomány, de a pedagógia alapkérdéseit járja körül: kísérletek gyűjteménye.