

Knausz Imre*Miskolci Egyetem, BTK, Neveléstudományi Tanszék*

Doxoszophia

Műveltség, demokrácia, iskola

A műveltség egyenlőtlen elosztását felszámolni kívánó modern tömegoktatás az áltudás, a doxoszophia révén zárja el a polgárok többségét a műveltségtől.

Thomas Szlezák, tübingeni filozófiatörténész és filológus „Hogyan olvassunk Platón-t?” című könyvében különbséget tesz ezoterikusság és titoktartás között. Bár a kérdés első pillantásra merőben filozófiatörténetinek, sőt kifejezetten az ókor problémavilágához kötődőnek tűnik, háttérében a műveltség, a tudás olyan belső ellentmondása tapintható ki, amely azóta sem veszített jelentőségéből, vagy helyesebben: ma újra kulcsfontosságúvá vált.

A műveltség demokratizálása mint hermeneutikai probléma

A tudás eltitkolásának nagy hagyománya van az ókori gondolkodás történetében. Szlezák a püthagoreusok példáját hozza föl, és az eljárással kapcsolatban a kényszer, a privilégium és a hatalom kifejezéseket használja. „A titoktartás révén a csoport birtokában akarja tartani a privilégiumot biztosító tudást hatalma megőrzésének érdekében: a titokban tartott tudás tehát eszköz, amely meghatározott célt szolgál.” (1)

Szlezák mellett érvel, hogy *Platón* szintén nem hozta nyilvánosságra, nem foglalta írásba mindazt a tudást, amellyel rendelkezett, és ez a magatartása elvi alapokra támaszkodott. „...nem hiszem, hogy e dolgok (a végső bölcsesség – K. I.) szavakba foglalásának megkísérlésével az emberiség javát szolgálják – írja *Platón* az úgynevezett Hetedik levélben –; ez legfeljebb csak néhány embernek válnék hasznára, aki azonban csekély útmutatással maga is rájuk tudna bukkanni. A többi embernél viszont csupán azt érnék 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.” (2) *Platón* itt nem egy hatalmi pozíciót biztosító privilégiumot félt, amikor tudásának egy részét visszatartja a korlátlan nyilvánosságtól (azaz az írásba foglalástól), hanem a félreértés lehetőségét vázolja fel. Ez a félreértés tehát két szempontból különösen veszélyes: egyfelől felszínes tudáshoz vezet, amely csak látszólag mély, valójában csak a fennhéjázásra jó. Másfelől azonban rossz hírbe is hozza a bölcsességet, megvetést kelt iránta. Ez utóbbi gondolat talán további magyarázatra szorul. *Platón* itt kifejti egy elméletet a megismerés fokozatairól, és azt állítja, hogy a vitában könnyebb helytállni, ha megmaradunk a megismerés felszínebb formáinál. „Ha azonban az ötödiknek említett dolgot (az igazi létezőt – K. I.) kell válaszukban feltárnunk, bárki, aki ért a szócsevegéshez, győztes lehet fölöttünk, és a hallgatóság többnyire nem is sejtje, hogy nem az író, illetőleg az előadó lelke az, ami alulmaradt, hanem a négy (megelőző, felszínebb – K. I.) megismerési fok már amúgy is silány természete.” (3)

Szlezák – talán vitatható módon – a tudásnak ezt a hermeneutikai szempontú visszatartását nevezi ezoterikusságnak, amely tehát arra irányul, hogy a magára a bölcsességre nézve káros, azt kétes megvilágításba helyező félreértéseknek elejét vegye. A megoldás ebben az esetben az, hogy a tudás csak olyan személyekkel közölhető, akik annak befo-

adására már felkészültek, és csak olyan formában, hogy a párbeszéd lehetősége nyitva álljon. Mindez összefügg Platónnak – elsősorban a ‚Phaidrosz’-ban kifejtett – íráskritikájával. Eszerint a bölcsesség közvetítésének valódi létmódja a szóbeliség, mert így a filozófus (1) megválaszthatja a „fogékony lelket” (4), akihez szólni akar, míg az írás mindenkéhez szól, és nem tud elnémulni az alkalmatlan befogadó előtt, (2) megvédheti magát, válaszolhat az ellenérvekre, és új elemeket vihet a párbeszédbe, míg az írás néma, mint egy festmény, pontosabban mindig csak ugyanazt tudja mondani. (5)

Gondolatmenetünk szempontjából itt nem Platón íráskritikája a lényeges, és nem is az, hogy a filozófus tanításának legmélyebb összetevőit féltette a nyilvánosságtól. Ezeknél fontosabb, hogy Platón szerint a tudás továbbadásakor, a tanításkor tekintettel kell lenni a lélek fogékonyására, és ha a lélek nem áll készen a befogadásra, ha fennáll a félreértelmezés veszélye, akkor a tudás visszatartására van szükség. Vegyük észre, hogy a fentebb idézett két érv – a felszínes tudás megvetést kelt a filozófia iránt és üres önhiittséget 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. Ez utóbbiakat nevezi *Szókratész* a ‚Phaidrosz’-ban magukat bölcsnek képzelőknek (doxoszophoi) szembeállítva őket a (valódi) bölcsesekkel (szophoi). (6)

Szembe kell néznünk azzal a perspektívával, hogy a mindenki számára egységesen kötelező tananyag demokratikus elve voltaképpen falat húz a kevésbé „fogékony lelkek” és a műveltség közé: elriasztja őket a tudástól, vagy éppen a doxoszophosz, a látszólagos bölcs önteltségével ajándékozza meg őket, miközben felkészültebb társaik olyan felismerésekhez jutnak el, amelyek továbbvezetik őket a valódi műveltség felé.

Maga Szlezák is felhívja a figyelmet arra, hogy az ilyen értelemben felfogott „ezoterikus modell már nem tartozik a lehetséges választások körébe”, „minthogy az újkorban a felvilágosodás óta a tudás közlésének korlátlan nyitottsága megkérdőjelezhetetlenül győzelemre jutott...” (7) Mindez aligha vonható kétségbe, ha az információhoz való hozzáférés pusztán lehetőségéről van szó, hiszen mai meggyőződésünk szerint „kívánatos, hogy a kutatás és a tudás minden formájában megszorítás nélkül terjedjen”. (8) Más – és némileg pikáns – azonban a helyzet, ha az oktatásról, és különösen, ha az állami kényszeren alapuló kötelező oktatásról van szó. Itt ugyanis, ha komolyan vesszük Platón aggodalmát, szembe kell néznünk azzal a perspektívával, hogy a mindenki számára egységesen kötelező tananyag demokratikus elve voltaképpen falat húz a kevésbé „fogékony lelkek” és a műveltség közé: elriasztja őket a tudástól, vagy éppen a doxoszophosz, a látszólagos bölcs önteltségével ajándékozza meg őket, miközben felkészültebb társaik olyan felismerésekhez jutnak el, amelyek továbbvezetik őket a valódi műveltség felé. Ily módon feltárul az egységes tananyagban rejlő antidemokratikus tendencia, amely persze már nem Platón problémája, hanem a miénk. Platón könnyen elintézhető azzal, hogy az ő ezoterikus tudásfelfogása eleve antidemokratikus és irreleváns a modern tömegdemokráciák problémái szempontjából. A közelebbi vizsgálat azonban azt mutatta ki, hogy az ezzel szembeállítható következetes exoterizmus szintén antidemokratikus. Ez az összefüggés viszont azért nyugtalanító, mert az egységes tananyag elvének feladása semmivel sem tűnik demokratikusabb gondolatnak. Közvetlenül világos, hogy az „akinek van, annak adatik” elvének követése a közoktatásban nem más, mint az egyenlőtlenségek elfogadása és megmerevítése: aki kevésbé felkészült, annak kevesebb tudás is elég. Mindkét oldalról ugyanoda jutunk: a műveltség egyenlőtlen elosztását felszámolni kívánó modern tömegoktatás az áltudás, a doxoszophia révén zárja el a polgárok többségét a műveltségtől.

Fontos azonban, hogy jól értsük a doxoszophia problémáját. Nem arról van szó, hogy egyesek eleve alkalmatlanok lennének az igazi bölcsesség befogadására, Platón legalábbis semmi ilyesmit nem mond. Íráskritikája inkább arra irányul, hogy az írás nem képes megvédeni magát, hiába kérdezzük, mindig csak ugyanazt mondja, és e merevsége révén vezet félreértésekhez. Az ezzel szembeállított „eleven tanítás” azonban képes megvilágítani az igazságot: „a megértés kedvéért való beszélgetésekben, melyek tényleg a lélekbe íródnak az igazságosságról, a szépről és a jóról, egyedül ezekben van világosság, teljeség, és csak ezeket lehet komolyan venni...” (9) Valami olyasmi íródik tehát a lélekbe „a megértés kedvéért való beszélgetések” során, ami papírra nem íródhat le, mert létmódjában különbözik attól, ami közvetlenül szavakba foglalható. Ilyen beszélgetések zajlanak a szókratészi dialógusokban. (Bár abban bizonyára igazat kell adnunk Szlezáknak, hogy a dialogikus forma nem számolja föl ezeknek az írásoknak az írás-jellegét, és Platón íráskritikáját saját írásaira is éppúgy érvényesnek tekintette.) A „Menón”-ban például Szókratész ad egy meghatározást a színre, amelynek alapján hasonló definíciók készíthetők. De amikor Menón ezen örvendezik, Szókratész lehüti: nem ez a legmélyebb igazság, azt csak akkor értené meg, ha ott maradna a misztériumokon „beavatásra készen”, és nem kellene, mint mondta, korábban elutaznia. (10) A hely tehát kétféle tanulással szolgál az „eleven tanítás” sajátosságaira vonatkozólag. Egyrészt a mester tanítványához alkalmazkodva közelítő igazságokat tár fel, hogy az ne idegenedjék el teljesen az igazságtól a számára érthetetlen megfogalmazások miatt, másrészt felvillantja előtte a továbblépés lehetőségét, amelyhez azonban ez alkalommal valamiféle – itt közelebből nem meghatározott – beavatásra van szükség.

Amit tehát Platón itt a múltból előrenyúlva kérdésessé tesz, az nem a tudás demokratizálásának lehetősége általában, hanem a tömegoktatás azon fundamentális elve, hogy mindenkinek, aki az iskolarendszer egy adott fokozatában tanulóként megjelenik, ugyanazt a tudást kell nyújtani, vagy másként fogalmazva: minden tanulónak ugyanazt az egyégesen meghatározott tudáscsomagot kell elsajátítania az iskoláztatás adott szakaszában. Ezen a ponton azonban el kell szakadnunk az ókori filozófiától, és valamivel pontosabban körül kell határolnunk, hogy mit is értünk műveltségen, és hogy az miben különbözik a „képzelt bölcseségtől”, a doxoszophiától.

A műveltség háromféle meghatározása

Kánon

A műveltség első közelítésben olyan tudásnak mutatkozik, amelynek tartalma valamilyen módon kanonizálódott. Nem tetszőleges tartalmú tudás tehát, hanem éppenséggel annak a tudása, amit egy adott közösség tagjaitól elvár. „A kánon – akárhogy is – biztos fogódzókkal szolgál, egyenlőséget, pontosságot és megfeleléseket teremt, kiküszöböli a tetszőlegességet, az önkényt és a véletlent.” (11) A kánon fogalma ma központi szerepet játszik a pedagógiai diskurzusban, anélkül azonban, hogy mindennapos használata során komolyan számot vetnénk azzal a homályossággal, amely a fogalom sokféle jelentéséből fakad. A műveltségi kánon fogalmát mindenekelőtt célszerű elkülöníteni a kulturális kánon fogalmától. Az utóbbi a hagyomány kötelezően átörökítendő, és nem utolsó sorban mértékadó (a görög „kanón” szó eredetileg egyenes nádat, mérővesszót jelentett) korpuszára vonatkozik, az előbbi viszont arra a tudásra, amely a „művelt ember” fogalmát megalapozza. Hogy ez mennyire nem ugyanaz, az könnyen belátható a következő példán. A „Hamlet” alighanem vitán felül része a „nyugati kánonnak”. Mondhatjuk – és mondhatjuk azt is, hogy ennek alapján – része a mai magyar műveltségi kánonnak is. Az előbbi esetben azonban elsődlegesen egy szövegről beszélünk, amely egészen pontosan azonosítható (még ha merülnek is fel szövegkritikai problémák, amelyek most számunkra mellékesek), másodlagosan esetleg meghatározott (kanonikus) értelmezésekről, ame-

lyek szintén tetten érhetőek különféle értelmező művekben, színházi előadásokon stb. De mit jelent a ‚Hamlet’ kanonikussága a műveltségi kánon szempontjából? Hogy a művelt ember olvasta a művet? Vagy azt, hogy többször olvasta, és mélyen megértette? Milyen mélyen? És milyen nyelven olvasta? Angolul vagy az anyanyelvén? Hozzátartozik-e a ‚Hamlet’ kanonikusságához, hogy a „művelt ember” színházban is látta a darabot? Esetleg az a lényeg, hogy saját, eredeti értelmezéssel rendelkezik? Vagy éppen az, hogy ismeri a mű kanonikus értelmezéseit? Hogy tud róla a „művelt társaságban” beszélgetni? Vagy inkább az, hogy szereti a művet, és gyakran jut eszébe különböző élethelyzetekben? Netán arról van szó, hogy érti a ‚Hamlet’-re történő intertextuális utalásokat, vagy hogy felismeri a drámából vett idézeteket? A műveltségi kánon fogalma az első kérdések nyomán meglehetősen elmosódottnak mutatkozik.

Ha határozottabb támpontokat keresünk, a modern tömegoktatás intézményrendszere siet segítségünkre. Kanonikus tudás az – mondhatnánk –, amit az iskolában tanítanak, vagy ami „érettségi tétel”. „...[A]mit az érettségien tudni 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.” (12) Az iskola – úgy tűnik föl – az egyik fő kanonizátor: megmondja, hogy mit kell tudni, és bizonyos mértékig még azt is, hogyan. 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, vagy a nálunk bevételeink kifejezést használva 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.

A műveltségi kánont eszerint a tantervek definiálnák. Ez azonban nem teljesen van így. Mindenekelőtt azt kell világosan látni, hogy eddig soha nem sikerült a tantervek, vagy akár a vizsgakövetelmények szintjén pontosan rögzíteni az oktatás tényleges tartalmát. Van valami, ami e dokumentumoknál sokkal szigorúbban meghatározza, hogy „mit kell tanítani”, illetve hogy „mit kell tudni”. Az úgynevezett huszita harcmodorra vonatkozó ismeretek például a történelmi műveltség olyan elemét alkotják, amely hagyományosan a középiskolai oktatás része (sok általános iskolai tanár is tanítja), és az érettségien is minden további nélkül előkerülhet, a tantervekben azonban hiába is keresnénk. Az Oktatási Minisztérium általános iskolai kerettantervében a huszitizmusról egyáltalán nincs szó, a gimnáziumi kerettantervben pedig megtanítandó fogalomként csak a „husziták” kifejezés szerepel (és névként még *Husz János*, de ez nem kapcsolódik közvetlenül a vizsgált problémához). Az új érettségi követelmények – amelyek hazánkban eddig példa nélkül álló részletességgel szabályozták a vizsga tartalmát – középszinten egyáltalán nem tesznek említést a huszitizmusról, és emelt szinten is csak példaként van szó arról, hogyan kezelte *Zsigmond* császár a „huszita kérdést”. Ebből azonban tévesen következtetnénk arra, hogy a huszita harcmodor mégsem anyaga az iskolai oktatásnak. A tanítási kánon – nevezzük így – ugyanis mindig sokkal bővebb, mint amit a tantervek körül tudnak írni. Ennek a kánonnak két fő és egymásra hivatkozó meghatározója a tankönyv és a vizsgakérdések (nem az úgynevezett vizsgakövetelmények). A vizsgateszteket a tankönyvek alapján állítják össze, a tankönyvszerzők viszont a vizsgák tapasztalataira hivatkoznak. Ami mindkét szabályozó hátterében kitapintható, az egy közösen vállalt vélekedés arról, hogy a „husziták” kifejezés mit is jelent, mi minden „tartozik bele” ebbe a fogalomba. Ez a közös tudás alighanem a pedagógusképzés tananyagára nyúlik vissza, ám annál lényegesen többről van szó. Személyes elkötelezettségről az előírások egy bizonyos értelme-

zése mellett, a szakmai identitás lelkebe írt törvénykönyvéről: arról a meggyőződésről, hogy a husziták fogalma elkerülhetetlenül tartalmazza a huszita harcmodorról szóló ismeretek jól körülhatárolható korpuszát. És itt túl kell lépnünk példánkon, mert nemcsak arról van szó, hogy a tanítás kánona értelmezi és tovább részletezi a tantervet, hanem meg is határozza azt, hiszen maga a „husziták” fogalom is csak azért került be a tantervbe, mert létezett az a nem artikulált, látens meggyőződés, hogy a huszitákról tanítani fontos és szükséges dolog. Tanítási kánon és tanterv tehát két különböző dolog, az előbbi meghatározza az utóbbit, fölötte áll, bár dokumentumok nem rögzítik. Talán nem erőltetett, ha a tanterv és a tanítási kánon fogalmának elhatárolása érdekében azt a megkülönböztetést hívjuk segítségül, amelyet *Assmann* hajtott végre kódex és kánon között. „Kánonról csak akkor beszélhetünk – írja –, ha az értelemfüggő, elsődrendű kódexek fölé, amelyek mindenfajta társadalmi kommunikációt megalapoznak, egy ’értékfüggő, másodrendű kódex’ átfogó formája borul.” (13)

A műveltség kánona tehát nem a tantervekből, hanem a tanítási kánonból olvasható ki – mondhatnánk. De ez a következtetés ismét elsietettnek bizonyulna. Mert először is mindannyian tudjuk, hogy az iskolában rengeteg olyan dolgot tanulunk, aminek a tudását valójában senki nem várja el tőlünk – az iskolarendszeren kívül. Az egyes atomok elektronszerkezetének ismerete, annak „energialeírás ábrázolása” például, amit jelenleg a 7. évfolyamon „szoktunk tanítani”, aligha tartozott bele valaha is műveltségi kánonba. (Ebből persze egyáltalán nem következik, hogy ez a téma indokolatlanul szerepel a tankönyvekben, hiszen előfordulhat, hogy olyasvalamit kell tanítani, amit általában az emberek ugyan nem tudnak, de valami miatt az adott témára vonatkozó tudás felértékelődik, és így helyet követel magának a tantervben.) Ne gondoljuk azonban, hogy a tanítási kánon csak a természettudományok esetében tágabb a műveltségi kánonnál: *II. Lipót* uralkodása vagy az obstrukcióellenes házszabály elfogadása 1903-ban (mindkettő szerepelni szokott az általános iskolás tankönyvekben) semmivel sem inkább része az általános műveltség kánonának, mint az elektronhéjak rendszere, még ha ezen írás vélhetően inkább humán érdeklődésű olvasói számára ismerősebben is csengenek. Érdekesebb összefüggés, hogy a tanítási kánon nemcsak tágabb, hanem szűkebb is a műveltségi kánonnál. A relativitáselmélet vagy a pszichoanalízis olyan témák, amelyekről illő tudni valamit a művelt embernek, noha az érettségén elég csekély valószínűséggel kerülnek csak elő. Babarczy Eszter idézett gondolatára visszautalva: ezek is vannak. Akárcsak *Monet*, *Van Gogh*, *Csontváry* festészete, *Mozart* zenéje, *Erzsébet* királyné személyisége: egy sor olyan tudás, amelyet nem az iskolai oktatás kanonizált. (14)

Két halmazról van tehát szó, amelyeknek számottevő közös részük van, de amelyek ugyanakkor különböznek is egymástól? Alighanem ezzel a formulával is elvétenénk a dolgot. A műveltségi kánonban van valami megragadhatatlan: tudások olyan halmaza, amely nem várható el minden további nélkül mindenkitől. Az olyan ember, aki minden területen egyformán jártas, persze műveltnek nevezzük, de nem ő a művelt ember prototípusa. Különös figura inkább, ritka teremtmény, vonzó, de végső soron elérhetetlen példa. A művelt ember más. Tudása soha nem teljes, de olyan átfogó struktúrákat tartalmaz, amelyek bizonyos területeken jártassá teszik. Az egyik területen mutatkozó hiányosságért kárpótol a másik területen mutatkozó gazdagság. Az iskolai kánon ezzel szemben nivellál: ebben a halmazban minden egyformán és önmagáért fontos. „Iskolás a tudása” – mondjuk arról az emberről, aki „tudja a leckét”, de akinek műveltségéhez kétség férhet. Iskolás tudás és műveltség különbsége: ehhez a problémához vezetett el a műveltségnek mint kanonikus tudásnak a fogalmi elemzése. Alighanem újra a doxoszophia problémájánál vagyunk.

Írástudás

Akinek a tudása iskolás, az tudja, hogy milyen kérdésre milyen választ kell adni. Más szavakkal: ismer bizonyos szövegpaneleket, amelyek bizonyos kulcsingerek megjelené-

se 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 tankönyvben, 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 hasonló egy olyan adatállományhoz, amelyet például letöltünk az internetről a saját számítógépünkre, majd átmásolunk egy pen drive-ra, utána kinyomtatjuk stb. Az állomány eközben óhatatlanul bizonyos konverziókon esik át, információtartalma azonban nem változik, objektív, független a mindenkori adathordozó sajátosságaitól.

A műveltséget nem a nyelvi formuláknak ez a korlátlan lehívhatósága jellemzi, sokkal inkább az, hogy adott helyzetekben éppen a megfelelő tudás mozgósítására vagyunk képesek.

A művelt ember más. Tudása soha nem teljes, de olyan átfogó struktúrákat tartalmaz, amelyek bizonyos területeken jártassá teszik. Az egyik területen mutatkozó hiányosságért kárpótol a másik területen mutatkozó gazdagság. Az iskolai kánon ezzel szemben nivellál: ebben a házban minden egyformán és önmagáért fontos. „Iskolás a tudása” – mondjuk arról az emberről, aki „tudja a leckét”, de akinek műveltségéhez kétség férhet.

Érdemes felidézni *Szent Agoston* – 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 vértézi 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 alkalmazzák őket, miközben segítségére van a kéziratok megbízhatósága is, amelyről a hozzáértő és gondos javítás gondoskodott.” (15) Talán nem túlzás ezt a szöveghelyet a kor egy tömör műveltségdefiníciójaként olvasni, amelyben kiemelt – de nem kizárólagos – szerepet játszik a „szüksé-

ges dolgok tudása” (cognitio rerum necessariarum) (16), 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 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) alkalmazzák őket”. (Az eredetiben passivumot találunk: ’alkalmaztatnak’, alkalmasint ’alkalmazza őket 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. Tudá-

sunk 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 megelőlegezését 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 szervezetsége nem éri el azt a szintet, hogy új szövegek értelmezésének alapul szolgálhasson. Ellenkező esetben azonban más elemekkel együtt egy olyan tudásfajta gerincét alkotja, amelyet egy kissé archaikus szóval írástudásnak nevezhetnénk. (17) 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 műveltségsményt 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 befér a kép, a film vagy akár a tánc is. (Alapvetően szándékosan létrehozott jelsorozatokról van szó, de tudatosan nem zárjuk ki a meghatározásból azokat 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 szövegek megértése lehet automatikus, ilyenkor a szöveg jelszerűsége elhalványul, és szinte közvetlenül tapasztaljuk meg a szöveg szándékolt értelmét. Más esetekben viszont a szöveg bonyolult értelmező munkát igényel, amelyhez legalább három dologra van szükség: a releváns szimbólumrendszer ismeretére, amelyre Ágoston nyelvtudásként utal, de bátran kitágíthatjuk a követelményt általában a komplex szimbólumrendszerek irányába (az orvos esetében ez a tudás például arra vonatkozik, hogy milyen tünet jellemzően milyen belső elváltozásra utal), a „szükséges dolgok” tudására (azaz számos köreset ismeretére, amelyek hasonlóak az éppen vizsgált esethez, vagy valamilyen más módon világítják meg azt), és végül egy bizonyos metakognitív tudásra az értelmezés (esetünkben a diagnózisfelállítás) szabályairól. A második elem az, amit tárgyi tudásnak szoktak nevezni, és amely az adott helyzetben aktivizálható sémák készleteként írható le. Minél nagyobb ez a készlet, annál hatékonyabb értelmezésre lehet számítani. És éppen ez az, amit műveltségnek nevezünk.

Valóban, az utóbbi évtizedekben az angolszász szakirodalom kiterjedten használja a „literacy” kifejezést pontosan ebben az értelemben, miközben nálunk kezd általánossá válni az a konvenció, hogy az angol literacy szót bizonyos kontextusokban műveltségnek kell fordítani. (18) Persze a dolog valóban kontextusfüggő, hiszen a szó egyrészt őrzi eredeti ’rmi-olvasni tudás’ jelentését, másrészt a szó használata érdekes módon kifejezetten az iskolás-enciklopédikus műveltség értelmében is elterjedt, elsősorban E. D. Hirsch és munkatársai bestsellere nyomán. 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. (19) Az általam használt jelentésre viszont egyrészt sajátos összetételek utalnak (historical literacy, information literacy, computer literacy, science literacy, sőt reading literacy), másrészt külö-

nösen 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. (20)

Itt nincs mód arra, hogy kimerítő választ adjunk arra a nagyon alapvető kérdésre, hogy mi teszi a tudást alkalmazhatóvá, azaz milyen strukturális sajátosságai következtében válik el a műveltség az iskolás tudástól. Az azonban mindenképpen bizonyos, hogy tudásunknak csak kis részét teszi ki az, amit explicit tudásnak nevezhetünk, azaz a közvetlenül szavakba önthető, kimondható ismeret. Ha csak annyit tudnánk, amennyit el is tudunk mondani, túlságosan gyakran kerülnénk olyan helyzetbe, mint *Sylvester Stallone* az „Oscar” című filmben, és kiáltanánk fel vele együtt: „Tudtam, de nem sejtettem!” Vegyünk egy humoros példát a meglévő tudás alkalmazására! *Rejtő Jenő* így ír „A szöke ciklon” bevezetésében. „Eddy Rancingon kívül még be kell mutatnunk Mr. Charles Gordont, aki hatéves büntetése elteltével most fogja elhagyni a fegyházat. Öt évet és háromszázhatvanöt 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 különbözőség mögött valami lényegi, de nehezen megfogalmazható analógiát sejtünk. A második szöveg pusztán ismerete – ha például az iskolában meg kellene tanulni, mert feleltetnének belőle – egyáltalán nem garantálná ezt az asszociációt. A közvetítő tényező itt a szereplő „intencionális állapota”, azaz az a mód, ahogyan megéli a szituációt. Ezt azonban nem fogalmazzuk meg magunknak, egyszerűen tudjuk, és mindenekelőtt azért, mert hasonló élményeink nekünk is voltak, és ezek az élmények asszociálódnak az említett alpinista feltételezett élményével. A vicc azért is jó példa az implicit tudás alkalmazására, mert a felhasznált tudásstrukturák nemcsak, hogy nem tudatosak, hanem kifejezetten illetlenségnek számít azok tudatosítása. Senki nem szereti a vicceket túlmagyarázó tudálékos alakokat (mint amilyen e pillanatban e sorok szerzője).

Máskor auditív képzetek kapcsolódnak az explicit ismeretekhez. Egy dolog tudni, hogy milyen verslábakból áll a hexameter, és más dolog felismerni egy verssor ritmusát vagy éppen észrevenni, hol botlik a ritmus. Ez utóbbiakhoz bennünk kell, hogy lüktessenek a daktilusok, és ez olyan tudás, amely nagyon nehezen vagy sehogy sem önthető nyelvi formába, azaz alig tudatosítható. Nagyon hasonló – de minden bizonnyal jóval jelentősebb – a vizuális képzetek szerepe a megismerésben. És nemcsak akkor, amikor a perceptuális tanulás magától értetődően nélkülözhetetlen (a művészettörténet vagy a botanika például aligha sajátítható el képek folyamatos tanulmányozása nélkül), hanem akkor is, amikor pusztán szövegekkel van dolgunk. Egy regény, vagy akár egy nem fiktív történet befogadása során különböző mértékben ugyan, de mindannyian vizualizáljuk a szereplőket, az eseményeket, a környezetet stb., és ezek a képek valami nagyon személyeset tesznek hozzá a látszólag objektív, nyelviileg egyértelműen megformált szöveghez.

Arról van szó, amit *Polányi Mihály* a tudás „hallgatólagos összetevőjének” nevezett. Ennek a hallgatólagos, artikulálatlan vagy implicit tudásnak az elsajátítása soha nem történhet meg szövegek memorizálása, rendszeres visszamondása révén. Mindannyian tudjuk, hogy bizonyos tudásfajták csak gyakorlással sajátíthatók el. Polányi visszatérő példája erre az az ügyesség, amellyel a vak emberek a botot használják fel a tájékozódásra. Ha a látó ember próbál bekötött szemmel bot segítségével navigálni különféle akadályok között, az ő teljesítménye sokkal gyengébb lesz, mert a kezéhez érkező lökéseket nem

tudja még minden további nélkül ezen akadályokként észlelni. Ezek számára lökések, amelyekre fókuszálnia kell, és amelyek még értelmezésre várnak. (21) Ezzel szemben, ha leveszik a szeméről a kötést, a retináján megjelenő színeket és formákat már nem színekként és formákként, hanem a környezetében lévő tárgyakként fogja észlelni. Ebben voltaképpen semmi új nincs. Polányi egy további példája azonban már egy nagyon elméletinek tartott szakmáról, az orvostudományról szól. „A tüdőverőér második hangjának kihangsúlyozódása” egy szimptóma, amely valamilyen elváltozásra utal. Ezt nyilván meg lehet tanulni könyvből is. A hang felismerése és éppen akként való azonosítása azonban valami olyasmi, amire „csak úgy tehet szert [az orvos], ha szetoszkópos vizsgálatok során ismételten szembekerül olyan esetekkel, amelyekben a szimptómáról kétséget kizáróan tudni lehet, hogy jelen van, s olyanokkal is, amelyekből hiányzik, mígnem tökéletesen felismeri az ilyen esetek közötti különbséget, s gyakorlatilag bizonyítani tudja tudását egy szakértő meglepedésére.” (22)

Hasonlóképpen a hexameter ritmusának felismeréséhez nem elég elméletben tudni a rövid és hosszú szótagok megkülönböztetésének algoritmusát, arra is szükség van, hogy a tanítvány érezze a különbséget a kettő között, és ez nem megy magától, hiszen nincs szó valódi érzékelhető időtartambeli különbségről. Meg kell tanulnia a mestertől, hogy hogyan kell a vélelmezett különbséget eltúlozva (skandálva) elmondani a verset, és ennek gyakorlása alakít(hat) ki benne egy érzéket a vers ritmusa iránt. Elvétenénk azonban a dolgot, ha ezek alapján úgy gondolnánk, hogy pusztán az érzéki tapasztalatokról és a konkrét izommozgásokkal járó készségekről van szó. Pontosán hasonló tanulási folyamatok zajlanak le akkor, amikor például a történelmi okság iránti érzék alakul ki a növényekben. Természetesen számos kísérlet született annak explicit meghatározására, hogy milyen feltételek megléte esetén beszélhetünk kauzális összefüggésekről a történelemben. Ezeket azonban egyáltalán nem kell ismerni ahhoz, hogy történelmi szövegeket ilyen szempontból értelmezni tudjunk. Nyilván sokkal inkább arra van szükség, hogy behatóan tanulmányozzunk mértékadónak tartott történelmi feldolgozásokat, és eszmét cseréljünk a kérdésről másokkal, különösen olyanokkal, akiknek a véleményét valami okból elfogadjuk, akik tehát számunkra tekintéllyel bíró mesterek.

Vegyük észre, hogy ezen implicit és hallgatóságos tudáselemek nélkül tudásunk nem lenne alkalmazható, holt lom lenne az elme padlásán. Így van ez még az olyan látszólag tisztán analitikus és logikailag transzparens problémahelyzetek esetében is, mint például amikor egy utazás időtartamát akarjuk kiszámítani a távolság és az átlagsebesség hányadosával. Mielőtt ugyanis meglévő tudásunkat – a $t = s/v$ képletet – alkalmaznánk, magát a helyzetet olyanként kell felismernünk, amelyben ez a képlet érvényes lehet. Ebben az esetben ez nem okoz nehézséget, mert rutinszerűen a képletben is alkalmazott fogalmak segítségével írjuk le a szituációt, ennek a rutinnak azonban valamikor ki kellett alakulnia. Ez a megelőző tanulás, amelynek során megtanultuk a fizikai fogalmakat a hétköznapi élet meghatározott jelenségeivel asszociálni, bázisát képezi jelenlegi – már logikailag ellenőrizhető – problémamegoldó teljesítményünknek. Nincs közvetlen átmenet kognitív sémáink – azaz tudásunk – és a mindenkori új információk között. A sémák alkalmazását, azaz a megértést, jellemzően szövegek megértését olyan tanulási folyamatok alapozzák meg, amelyekben a szövegek felidézésénél fontosabb szerepet játszik a másik emberre való ráhangolódás, a mintakövetés és a párbeszéd.

Itt érdemes visszakanyarodni Platón íráskritikájához, amely első közelítésben valamiféle antik rigolyának tűnhetett fel, a „hallgatóságos összetevő” perspektívájából azonban új értelmet nyer. Minél nagyobb kihívást jelent megelőző tudásunk számára egy szöveg, annál kevésbé hagyatkozhatunk a befogadás során magára a szövegre. Márpedig az írás nem nyújt ennél többet, így a félreértés veszélye éppolyan fenyegető, mint a szövegben rejlő tanítástól való érdektelen elfordulásé. Láttuk, hogy Platón válasza a „Phaidrosz”-ban az „eleven tanítás”, mondhatni az iskola volt, csakhogy a modern tömegoktatás világa

sok tekintetben inkább emlékeztet az írott szövegek némaságára, mint a platóni értelemben vett eleven tanításra. Inkább olvasás, mint párbeszéd. Ebben az intézményrendszerben szövegszerű információcsomagok áramolnak a tankönyvek és a tanárok felől a tanuló felé, illetve vissza. Ez utóbbi folyamat azonban csak az átvitel hatékonyságát hivatott ellenőrizni, azaz a fordított irányú információáramlás tartalmilag leginkább csak a már korábban átvitt információkra korlátozódik. Nem volt ez másképp abban az időben sem, amikor a műveltség áthagyományozása általános felfogás szerint hatékonyabb volt, mint ma. A 20. század első felének magyar elitgimnáziumaiban például aligha játszott nagyobb szerepet a párbeszéd, mint a mai tömeges középiskolákban. Két körülmény azonban lényegesen más volt akkor. Egyrészt a tanulók más előzetes tudásokkal, a családi szocializáció más mintáival léptek be az iskolába tekintettel arra, hogy ezek erősen szelektív intézmények voltak, és lényegében csak a társadalmi elitcsoportokhoz tartozó gyerekek kerültek be a tanulók közé. Másrészt a tanulók iskolán kívüli élete – a korabeli társadalmi nyilvánosság intézményei (sajtó, színház stb.), a szülőkkel és más felnőttekkel folytatott beszélgetések és főként a kortárs csoporton belül zajló beszélgetések – a mai helyzetnél több alkalmat teremtett az iskolában tanult alkalmazására, alkalmazási próbálkozásokra, és ennek kapcsán a tudás nem artikulált holdudvarának kialakítására. (23)

A 21. század kulturális közege már nem ilyen, és erre a problémára a későbbiekben még vissza kell térnünk.

Tudásunknak csak kis részét teszi ki az, amit explicit tudásnak nevezhetünk, azaz a közvetlenül szavakba önthető, kimondható ismeret. Ha csak annyit tudnánk, amennyit el is tudunk mondani, túlságosan gyakran kerülnénk olyan helyzetbe, mint Sylvester Stallone az 'Oscar' című filmben, és kiáltanánk fel vele együtt: „Tudtam, de nem sejtettem!”

Foglaljuk össze a megelőző fejtegetések tanulságait:

- a műveltség olyan (kanonikus) tudás, amely alkalmassá tesz bennünket más szövegek értelmezésére;

- erre csakis azáltal képes, hogy olyan hallgatólagos összetevőket tartalmaz, amelyeket másokra (köztük mesterekre) figyelve, ráhangolódva, értelmezési próbálkozások során, mintegy gyakorlás által sajátítottunk el.

Nyitottság a másra

Amikor kézen fogjuk ismerősünket, 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 szépek 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 odavezetés 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. (24)

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 kislány”-ra és a Bambira. Mosolygunk, és továbbmegyünk. Ám ha egy fiatalabb korosztályhoz tartozunk, és nem kóstoltuk a Bambit, sőt nem ismerjük „A pancsoló kislány”-t 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? (25) 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 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.

„Az istenfélő ember gondosan kutatja a Szentírásban Isten akaratát” – idéztük fentebb Szent Ágostont. Ez a mondat – amely egyébként bizonyára nem véletlenül lett a „De Doctrina Christiana” III. könyvének kezdőmondata – világosan leszögezi, hogy a Biblia értelmezésének célja a szerző – a Szerző – akaratának feltárása. Nem is lehet ez másképp. 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 foglaljuk 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 (26) – 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 viszonyunk s a benne végbemenő tapasztalat értelmének hasznosíthatónak kell lennie a hermeneutikai tapasztalat elemzé-

sében. Mert a hagyomány is valódi kommunikációs partner, mellyel ugyanúgy összetartozunk, mint az Én a Te-vel.” (27)

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. 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.

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 egyáltalán nem lehetetlen, sőt éppenséggel tipikus a modern tömegoktatás rendszerében. A műveltséghez való kétféle viszonyt érzékletesen írja le *Móricz* a „Légy jó mindhalálig” házitanító-jelenetében.

„– Ennek ‘kell’ tanulni!... ez fiú... Ennek ‘cél’ a tanulás!... Ennek ‘állása’ lesz, s ‘kegyeret’ fog keresni és ‘jövőt’...”

A kisdíák ijedten nézett a vénlányra, ő is találva érezte magát, mintha neki is szólt 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!...”

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 megtagasztalni, 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 Szókratész-szal szólva: hogy „semmit sem” tud. És itt térhetünk vissza a gondolatmenetünk elején exponált doxosophia-problémához. Mert innen világlik ki, hogy a műveltség igazi előfeltétele – a műveletlenség – nem egyszerűen tudatlanságot jelent, hanem sokkal inkább azt a meggyőződést, hogy meglévő korlátozott tudásunk elégséges.

A nyitottság jelentősége a demokrácia horizontján

A nyitottság nézőpontjából vizsgálva műveltség és demokrácia problematikájának új dimenziója tárul fel, nevezetesen a demokráciák működéséhez szükséges műveltség tartalmának kérdése. Vajon nem az-e a demokratikus attitűd lényege, hogy a saját állásponttommal ellentétes vagy attól eltérő tartalmú közléseket kihívásnak tekintem és mérlege-

lem helyett, hogy mérlegelés nélkül elhárítanám őket már kialakult álláspontomra hivatkozva? Nagy hagyománya 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]okszínűség, 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”. (28) Mindehhez annyit tehetünk hozzá, hogy az itt kifejtett összefüggés lehetővé teszi a műveltség újradefiniálását olyan tudásként, amely képessé tesz új tapasztalatok befogadására – nem egyszerűen azáltal, hogy a megismerés eszközeit biztosítja, hanem mindenekelőtt azzal, hogy az új tapasztalatra való nyitottságot megalapozza.

Amikor a műveltséget mint az új tudás lehetőség-feltételét határozzuk meg, szükség van bizonyos pontosításra. Nem arról van szó, amit a pedagógiai tudáselméletek eszköztudásként definiálnak. Ez utóbbit kifejezetten megkülönböztetik a tartalomtudástól, azaz hajlamosak az eszköztudást tartalom-függetlennek tekinteni és a tudás megszerzésének alapvető technikáival – az olvasás, számolás, tanulás képességével – 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. (29) 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...” (30), azaz a szerző bennünket szólít meg, és kizárólag ezáltal válik érdekessé számunkra a kiolvasott tartalom. Ez a megszólítotttság azonban már nem valamiféle technikai értelemben vett eszköztudás folyománya, hanem a megelőző személyes tudás egészéé, amely aktívan részt vesz a szöveg értelmezésében. Vagy fordítva: amikor nem rendelkezünk a szükséges háttértudással, a szöveg megszólító ereje iránti fogékonyságunkat is elveszítjük, és nem mutatkozunk nyitottnak a benne rejlő tartalom iránt.

Az olvasni tudás e kétféle értelmezése azonban nem két különmű jelenség véletlen összekapcsolódása ugyanazon szó két jelentéseként. Inkább ugyanannak a kontinuumnak különböző pontjairól van szó. Az olvasás legegyszerűbb technikai szintje is feltételezi a szavak jelentéséhez kapcsolódó szemantikus tudást. Amikor az olvasni még alig tudó kisdíák az ÓRÁS – 100 MÉTER táblát így olvassa: ÓRIÁS – 100 MÉTER, és szemével keresi a százméteres óriást, vagy a MÉHÉSZETI SZAKÜZLET helyett MÉHÉSZETI SZAGÜZLET-et lát, és szinte érzi orrában a méz szagát (31), nos ilyenkor a félreértés háttérben nemcsak egy sajátos gyermeki világvélemény torzító hatása fedezhető fel, hanem a műveltség hiányosságai is: a szaküzletnek vagy az órás és a 100 m összekapcsolásának a gyermek számára – egyelőre – semmi értelme, és éppen ebből fakadnak a látszólag

technikai hibák. Egészen hasonló a helyzet a megismerés-tudomány által oly alaposan elemzett (32) sakkozni tudással. Az egészen kezdő sakkozó csak a lépések szabályait ismeri, a nagymester állások tízezeit és hozzájuk kapcsolódó stratégiákat képes felidézni. Mondhatjuk, hogy a szabályok ismerete eszköztudás, technika, míg az állásokhoz kapcsolódó sémák őrzése a memóriában tartalomtudás, ám ebben az esetben különösen feltűnő lenne a megkülönböztetés mesterkéltisége. A sakknagymester folyamatosan eszközként használja „műveltségét”: ennek segítségével lát értelmesnek egy aktuális állást, amely e tudás nélkül merőben esetleges elrendezésnek tűnnék, azaz nem tartana számot a sakkozó érdeklődésére. Minél több komplex sémát ismer a sakkozó, annál több helyzet kreatív értelmezésére képes, mondhatni annál több állás szólal meg a számára, szólítja meg őt. Ám a kezdő sakkozó primitív szabálytudása pontosan ugyanebben az értelemben séma, amely lehetővé teszi, hogy a sakktablát megkülönböztesse a kockás díszítéstől.

És milyen tudásra van szüksége egy demokratikus állam polgárának? Eddigi előzetes érvelésünk alapján mindenekelőtt nyitottá tevő műveltségre. A továbbiakban ezt fejthük ki részletesebben. A nyitottság mindenekelőtt azt jelenti, hogy nem vagyunk egyetlen álláspont rabjai, hanem készek vagyunk más, alternatív értelmezések mérlegelésére. Az egyik olyan jellegzetes helyzet, amikor erre a nyitottságra szükség van, a felelős döntéshozatal szituációja. 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 választáson – egyik esetben sem láthatjuk biztosan előre a következményeket, de mindegyik esetben törekszünk egy ilyen előrelátásra,

Míg a „vélt bölcsesség”, a doxoszophia azt sugallja, hogy a helyzet egyértelmű, hogy ebben a helyzetben csak egyféle cselekvés lehet helyes, és ezzel mintegy belülről korlátozza cselekvési szabadságunkat, addig a műveltség megnyitja az alternatívák világát, és láthatóvá teszi a komplex helyzetben rejlő lehetőségeket. A műveltség ebben a kontextusban nem más, mint készség annak a felismerésére, hogy a helyzetek mindig bonyolultabbak, mint amilyennek első pillantásra látszanak.

mert fennáll a veszély, hogy döntésünk nem a várt következményekkel fog jární, 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. Amennyire nyilvánvaló, hogy e képességünk a világról való ismereteinkben (az ún. tárgyi tudásban) alapozódik meg, annyira nyilvánvaló, hogy nem maguk az ismeretek, hanem azok nyitott szerkezete teszi lehetővé az előrelátást.

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. Csak-hogy ilyen értékelés legtöbbször egy – éppen a lehetőségre vonatkozó – előzetes álláspontból következik. Így fedi el a helyzetre vonatkozó értékelés a létező alternatívákat és lehetőségeket.” (33) 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. Míg a „vélt bölcsesség”, a doxoszophia azt sugallja, hogy a helyzet egyértelmű, hogy ebben a helyzetben csak egyféle cselekvés lehet helyes, és ezzel mintegy belülről korlátozza cselekvési szabadságunkat, addig a műveltség megnyitja az alternatívák világát, és láthatóvá teszi a komplex helyzetben rejlő lehetőségeket. A műveltség ebben a kontextusban nem más, mint készség annak a felismerésére, hogy a helyzetek mindig bonyolultabbak, mint amilyenek első pillantásra látszanak.

Másfelől tehát a szabadságról van szó a műveltséggel kapcsolatban. Arról, hogy milyen mértékben determinált a mód, ahogy a világot látjuk, és az, amit a világból meglátni képesek vagyunk. Az alternatívák korábban említett összeszűkülése ugyanis legtöbbször konkrétan megragadható világertelmező sémákra vezethető vissza, amelyek egy meghatározott perspektívából rendelnek értelmező narratívákat az élet különböző helyzeteihez. Világertelmező sémán nemcsak kidolgozott ideológiákat érthetünk, bár természetesen azokat is. Egy politikai eszmerendszer vagy egy vallás – hogy az ideológiák e két alaptípusát említsük – nagy meggyőző erővel sugallhatja, hogy nézőpontja az abszolút nézőpont, amely képes különböző perspektívákat egyesíteni, és hogy szabadságunk nem csökken, ha helyzetértelmező tevékenységünket az általa kínált magasabb rendű perspektívára korlátozzuk. Bár egy ilyen abszolút nézőpont elvi lehetőségét semmiképpen nem kívánjuk egy ilyen rövid tanulmány keretei közt tagadni, a demokrácia horizontján annyi mindenképpen kimondható, hogy az alternatív értelmezési sémák birtoklása és a készség azok használatára egy óvatos magatartás lehetőségét teremti meg az egyértelműséget sugalló ideológiák esetleges megtévesztő hatásával szemben.

Legtöbbször azonban nem ilyen kidolgozott ideológiák terelik gondolkodásunkat az „egyedül lehetséges” vágányra. A 20. századra a tömegek gazdasági és politikai befolyásolásának egész intézményrendszere épült ki, egy olyan építmény, amely nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a modern társadalmak hatékonyan működjenek. Ugyanakkor éppen az eredményes és sokszor nagyon is ellenőrizhetetlen érzelmi hatásokra épülő befolyásolás jelent nyilvánvaló veszélyt a demokráciára. Ehhez a sokszor elemzett témához itt csak annyit szeretnénk hozzátenni, hogy bár a reklámok vagy a politikai publicisztika egyoldalú befolyásoló hatását ellensúlyozhatja egy általános kritikai alapállás (attitűd), továbbá kifejezhetik hatásukat olyan általános gondolkodási képességek, mint az ellentmondások észlelése vagy a hibás szillogizmusok felismerése, mindez azonban kevés ahhoz, hogy a nyitottságot – és az ebből következő döntési szabadságot – megalapozza. Ehhez ugyanis sokkal inkább az adott témára vonatkozó alternatív értelmezések (modellek) ismeretére van szükség, azaz olyan tárgyi tudásra – a pH-értékről vagy az alapkamatról –, amely nyitott szerkezeténél fogva konkurens lehet az éppen adott értelmezésnek.

De miféle ismeretekről van itt szó? Bár a közbeszúrt példa a tudományosan igazolt ismeretekkel látszik szembeállítani a reklámok által sugallt összefüggéseket, érdekes észrevenni, hogy a dolog nem ilyen egyértelmű (itt sem). Talán bizonyítás nélkül is belátható ugyanis, hogy az excesszív reklámfogyasztás (amikor valaki nagykanállal eszi a reklámokat), maga is felvértez bizonyos mértékig a reklámokból fakadó manipulatív hatásokkal szemben, hiszen a reklámvilág lényegéhez tartozik, hogy az egy időben jelen lévő hirdetések manifeszt üzenetei rendszeresen kizárják egymást, és ez a tény óhatatlanul relativizálja a reklámok hatását. És mivel kevés tiszteletre méltó kivétellel valamennyien excesszív reklámfogyasztók vagyunk, általában nem nehéz valódi helyükre tenni ezeket a felhívásokat. Más kérdés persze, hogy a reklámoknak is – mint minden más média-

műfajnak – másodlagos és látens üzenetei is vannak, bizonyos életformákat és értékrendeket népszerűsítene, és ezek az üzenetek nem feltétlenül gyengítik egymást. Itt már nyilván másfajta, ettől a világtól különböző narratívák ismeretére van szükség az önkritikai attitűd megvalósításához.

Továbbra is önkritikai, és nem kritikai gondolkodásról beszélünk, bár a kettő nem mond ellent egymásnak. A hangsúly ugyanis nem azon van ebben a gondolatmenetben, hogy bizonyos világértelmező narratívákat ilyen vagy olyan érvelés alapján érvénytelennek nyilvánítsunk, és kizárunk a gondolkodásunkból. Ez ugyanis éppen a nyitottság eszméje ellen hatna, a médianarratívák esetében pedig egyenesen azt a veszélyt idézi fel, hogy kizárjuk magunkat az uralkodó diskurzusközösségből, s végső soron a demokratikus politizálás alapját jelentő kommunikációs folyamatokból. A hangsúly sokkal inkább azon van, hogy felismerjük saját befolyásoltságunkat, azt, hogy részei vagyunk annak a közösségnek, amelynek nyelvét és gondolkodási struktúráit – egyebek mellett – a valóságshow-k, a teleregények és a vetélkedők is alakítják, de nem hárítunk el más beszéd- és gondolkodásmódokat sem, azaz képesek vagyunk legsajátabb interpretációs módjainkhoz egy kritikai viszonyt kialakítani. A kérdés tehát nem annyira az, hogy vannak-e kitüntetett pontok a társadalmilag elismert tudásban, amelyek értékesebbek másoknál, tehát hogy van-e értékesebb és kevésbé értékes műveltség, hanem hogy rendelkezünk-e olyan műveltség-összetevőkkel, amelyek képesek kikezdeni saját világértelmezési módjaink merevségét, azaz nyitottá tenni a gondolkodásunkat. Nyitottá, mindenekelőtt a kommunikációra más kulturális csoportokkal, más diskurzusközösségekkel. Ez a kommunikációra való nyitottság alighanem a demokratikus politizálás alapfeltétele.

Az ún. hagyományos műveltség, azaz a korábbi nemzedékektől örökölt és a hagyomány által megőrzött tudás ennél fogva önmagában éppúgy nem műveltség – azaz éppúgy magában hordozza a zárt tudás – végső soron a doxoszophia – veszélyét, mint a tömegmédiával közvetített, „horizontálisan” terjedő tudás. Ami a hagyományos műveltséget műveltséggé teszi, az nem hagyományos jellege, nem is a kánonhoz való kötődése, hanem az, hogy megnyitja értelmünket az újra, lehetővé teszi új és szokatlan nézőpontok elfoglalását életünk megszokott jelenségeivel szemben. Hogy például képesek vagyunk egy aktuális hírt, mondjuk, egy tőlünk távoli helyen történt katasztrófa hírére maga emberi jelentőségében vagy éppen történelmi összefüggésekbe állítva értelmezni. Ez azonban feltételezi azt is, hogy ismerjük és értjük az általánosan elfogadott perspektívát, azt a horizontot, amelyen általában szokta az adott diskurzusközösség az ilyen híreket értelmezni. Egyedül ez tesz képessé a dialógusra, és ez jelenti a műveltség használatba vételét a demokratikus térben. *Hannah Arendt* az úgynevezett magaskultúra öncélú – azaz valóságvonatkozásaitól elszakított, végső fokon a művekben rejlő közlői intencióra tekintettel nem lévő – fogyasztását a nyárspolgáriság 19. századi fogalmával hozza összefüggésbe. „A művelt nyárspolgárral nem az volt a baj – írja –, hogy klasszikusokat olvasott, hanem hogy ezt önmaga tökéletesítésének hátsó gondolatával tette, miközben eszébe sem jutott, hogy *Shakespeare* vagy Platón fontosabb dolgokat is jelenthetne számára önnön művelődésénél; a baj az volt, hogy a ‘tisza költészet’ régiójába menekült, hogy távol tartsa életétől a valóságot – például az olyan ‘próza’ dolgokat, mint egy burgonyavész –, vagy hogy a valóságot ‘a kellemesség és a fény’ fátyolán át nézze.” (34)

A következőkben mégis amellet szeretnénk érvelni, hogy a hagyomány által közvetített örökölt tudásnak kitüntetett szerepe van a társadalmilag elismert tudás hálózatán belül. „Mivel a világ öreg, mindig öregebb nálunk, a tanulás elkerülhetetlenül a múlt felé fordul, tekintet nélkül az élet jelenben eltöltött idejére” – idézhetjük ismét *Hannah Arendt*-et. (35) Korábban, mikor a műveltséget írástudásként elemeztük, már kellő figyelmet fordítottunk arra, hogy minden tudásunk értelmezési séma, amely a mindenkor adott új információ feldolgozását irányítja. Ezeket a sémákat ugyan bizonyos mértékig magunk konstruáljuk magunknak, másfelől azonban jelentős részben szociális konstrukci-

ők, amelyek már létrejöttek, mielőtt mi a világra jöttünk volna, a múltból örököljük őket, és minden társadalomban intézmények sora jön létre ezeknek a konstrukcióknak a megőrzésére és továbbörökítésére. Nem szabad persze a múlt meglehetősen képlékeny fogalmában összemosni a közelmúlt fejleményeit (például egy új tudományos felfedezést, egy kortárs műalkotást vagy egy éppen futó tévésorozatot) és a generációkon átívelő, a hagyomány által közvetített múltat. Az egyén számára mindkettő múlt abban az értelemben, hogy nem az elsajátítással egyidejűleg jött létre, és mint ilyen, az elsajátítandó műveltség része lehet. Mindkettő hatékonyan szolgálhatja a világ értelmezését. Az örökölt tudás azonban legalább egy előnnyel rendelkezik, amely számára kitüntetett szerepet biztosít: kiállta az idők próbáját. Rögtön hangsúlyozni kell, hogy ez nem jelenti azt, hogy igazabb műveltséglelem lenne, mint fiatalabb kortársai. Pusztán arról van szó, hogy már bizonyította az adaptivitását, azaz rendelkezik a túléléshez szükséges evolúciós előnyökkel. Amikor itt örökölt és a hagyomány által közvetített műveltségről beszélünk, korántsem szeretnénk ezt a fogalmat az ún. humán műveltségre korlátozni. Amit természettudományos műveltségnek nevezünk, az szintén a múlt: olyan 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. (36) Hogy ez dicséretére válik a 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.” (37)

Ezt a nagyon apodiktikus kijelentést persze több szempontból is relativizálnunk kell. Ha el is fogadjuk, hogy a műveltség magvát a „viszonylagosan állandó”, és ily módon kanonizált „kulturális termékek” képezik, ennek az állandóságnak, sőt a „halhatatlanságnak” a lehetőségét nem tagadhatjuk meg azoktól a kortárs szellemi alkotásoktól sem, amelyeknek egyszerűen még nem volt módjuk a „bizonyításra”. Ez a megfontolás ismét a nyitottság jelentőségére hívja fel a figyelmet: korunk szellemi világának minden alkotása egyenlő elvi eséllyel pályázik a halhatatlanságra, és pusztán az, hogy egy bizonyos kulturális közösség fontosnak tartja őket, már önmagában kellő alap arra, hogy befogadó módon közeledjünk hozzájuk – amennyiben az adott közösség tagjait egyébként kommunikációs partnernek tekintjük a demokratikus diskurzusban. Ez utóbbi megszorítás persze nagyon fontos, és ki kell terjesztenünk a műveltség hagyomány által megszentelt, klasszikus alkotóelemeire is. Az a kijelentés ugyanis, hogy valami évszázadokon át a „viszonylagos állandóság” képét mutatja, mindig egy adott kulturális közösség keretei között értelmezhető csak. Nagyon kiélezve a dolgot: a magyar nyelv finn-ugor rokonságának konstrukciója és a sumer-magyar rokonítás konstrukciója egyaránt képes volt fennmaradni hosszú időn keresztül, és mindkettő mind a mai napig eleven értelmezési sémaként működik. Fontos különbség persze, hogy más intézmények és más diskurzusközösségek tartják fenn a kétféle sémát, mindkettő más-más közösség számára bizonyult adaptívnak. Amikor tehát egyik vagy másik mellett állást foglalunk, egyben egy közösség tagjaiként is meghatározzuk magunkat, sőt az adott esetben el is határolódunk más közösségektől.

És ezen a ponton a műveltség értelmének egy újabb dimenzióját kell görcső alá helyoznünk. A műveltség ugyanis mindig egy közösség közös műveltsége és kollektív emlékezete. Nem egyszerűen tudás, amely lehetővé teszi a megalapozott és felelős döntést, illetve amely felvértez a manipulációval szemben, hanem identitást biztosító tudás,

amely másokkal összeköt. A nyitottság követelménye ebben az összefüggésben újabb értelmet kap, mert bármennyire tagolt legyen is 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, közösen birtokolunk-e olyan konstrukciókat, amelyeket az előző nemzedékek 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.

A műveltség ugyanis mindig egy közösség közös műveltsége és kollektív emlékezete. Nem egyszerűen tudás, amely lehetővé teszi a megalapozott és felelős döntést, illetve amely felvértez a manipulációval szemben, hanem identitást biztosító tudás, amely másokkal összeköt. A nyitottság követelménye ebben az összefüggésben újabb értelmet kap, mert bármennyire tagolt legyen is a politikai közösség az értékrend, a kultúra, a hagyományok vonatkozásában, a működő demokrácia alapfeltétele, hogy a társadalom különböző csoportjai kommunikáljanak egymással.

Ez a közös tudásháttér látszólag létrejöhét 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 tömegkulturális 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.

Foglaljuk össze a nyitottsággal kapcsolatos gondolatmenetünk lényegét!

– A műveltség olyan tudás, amely képessé tesz alternatív nézőpontok kialakítására és ezáltal arra, hogy a miénkkel ellentétes gondolatokat is befogadjunk.

– Ennek a nyitottságnak a politikai jelentősége mindenekelőtt a felelős döntéshozatal szituációjában mutatkozik meg, amikor a döntési lehetőségek és a lehetséges következmények minél szélesebb körét kell mérlegelnünk.

– Ebben a mérlegelésben a személyes szabadság és autonómia is megmutatkozik, amennyiben – műveltségünkre támaszkodva – reflektálni tudunk saját befolyásoltságunkra és előítéleteinkre.

– Bár a nyitottá tevő műveltség tartalmát tekintve nagyon sokféle lehet: narratív és paradigmátikus, az előző generációtól örökölt hagyományos és horizontálisan terjedő mo-

dern konstrukciók alkotják, ebben a folyamatosan változó tudásfolyamban kitüntetett politikai szerepe van az ún. hagyományos műveltségnek részben mint olyan tudásnak, amely bizonyította adaptivitását, részben mint a politikai közösség nélkülözhetetlen kommunikációs hátterének.

Az iskola szerepe a nyitottság megalapozásában

Ezek után ideje, hogy visszakanyarodjunk a dolgozatunk elején exponált paradoxonhoz, amely szerint – mint Platón segítségével láthattuk – a műveltség következetesen exoterikus felfogása – azaz a tanítvány fogékonyságára tekintettel nem lévő tanítás – éppúgy a tudás egyenlőtlen elosztásához vezet, mint az ezoterikus felfogás, amely megválogatja, hogy kinek mit tanít. A veszély mindkét esetben a doxoszophia, azaz a képzelt bölcsesség: az a meggyőződés, hogy birtokában vagyunk a szükséges tudásnak, hogy tudásunk számunkra elegendő, és más nézőpontok nem tartanak számot az érdeklődésünkre. A korábbiakban amellet próbáltunk érvelni, hogy a tudásnak ez a zárt jellege egy demokratikus társadalomban nem előnyös, nem segíti elő a polgárok felelős és autonóm cselekvését és politikai közösséggé váló megszerveződését. Különösen élesen merül föl a kérdés, ha a „képzelt bölcsesség” tömeges jelissé válik, márpedig nehezen elhárítható az a benyomás, hogy ez a veszély különböző mértékben ugyan, de ténylegesen fenyegeti a modern demokráciákat. Bár a probléma szorosan összefügg az oktatási rendszer működésével, közelebről azzal a gazdagon elemzett és jól dokumentált jelisséggel, hogy a tanulók iskolai teljesítményét jelentős mértékben meghatározza társadalmi helyzetük, nem magától értetődő az iskolai hátrányok ilyen értelemben való interpretálása.

Az iskolai előnyök és hátrányok értelmezésében két egészen eltérő és nem minden ponton kompatibilis paradigma mutatható ki egy időben. A PISA 2000 és 2003 vizsgálatok egy korszerűen értelmezett műveltség (literacy) és a társadalmi háttér közötti összefüggést mutatták ki minden országban, de Magyarországon különösen erőteljes módon. (38) Ezeknek az adatoknak a fényében az iskolai hátrány azt jelenti, hogy egyesek – konkrétan elsősorban azok, akiknek a szülei alacsonyabb iskolai végzettségűek – kevésbé esélyesek arra, hogy megszerezzék az életben való boldoguláshoz szükséges műveltséget, mint szerencsésebb társaik. Az iskola azonban nemcsak műveltséget közvetítő intézmény, hanem ettől lényegében függetlenül a szelekció intézménye is, amely meghatározza, hogy kik kerülhetnek be a jobb oktatási intézményekbe, és végső soron kiknek lesz esélyük olyan iskolai végzettséget szerezni, amely a jobb társadalmi pozíciók megszerzéséhez szükséges. Az iskolai előnyök és hátrányok ebben az összefüggésben is értelmezhetők, mint olyanok, amelyek előnyösebb vagy hátrányosabb helyzetet jelentenek a jobb helyek megszerzéséért folyó versengésben. Bár elvileg ebben a versenyben azok sikeresebbek, akik több és magasabb szintű műveltséget szereztek, komoly okunk van kételkedni abban, hogy ez valóban így van. A modern tömegoktatásban a tananyagot a tudásnak korábban már érintett objektivistá felfogása uralja, amely az ismereteket teljesen függetleníti a tanulóktól. Ez leginkább a versenyorientált értékelési rendszerben fejeződik ki, amely a tanulói teljesítmények egymáshoz való viszonyításán alapul. A verseny akkor igazságos, ha olyan tudást mér, amely a lehető legnagyobb mértékben leválasztható a tanulók személyiségéről, mindenki számára azonos jellegű és mennyiségű, és kellő akaraterővel bárki megszeresheti. Ez a követelmény egyértelműen magyarázza a szövegmemorizálás döntő jelentőségét a versenyorientált értékelésben. Azok a műveltségi területek, amelyek csak kompetenciafejlesztésként értelmezhetők, azaz amelyeknél az indulási különbségek szétválaszthatatlanul összemosódnak az iskolai tanulás hatásával – a rajz, az ének és a testnevelés – ún. készségtárgyakként másodlagos jelentőségűvé minősülnek ebben a rendszerben. Igaz, könnyen belátható, hogy például a matematika vagy az anyanyelv hasonlóképpen nagyon különböző hozott képességekre épül, ezek azonban kiemelten fontos területei

a műveltségnek, és ebből következően a tantárgyi követelmények között döntő szerephez jutnak a mechanikus memorizálással elsajátítható, nem kompetencia jellegű elemek (matematikából például a mechanikusan begyakorolható rutinok). Érdemes eljátszani a gondolattal: hogyan alakulna át az ének-zene tanítása és követelményrendszere, ha hirtelen kiemelten fontos, tétre menő vizsgatárggyá válnék. Valószínűleg a jelenleginél sokkal nagyobb szerepet kapnának benne olyan elemek, mint például a hangjegyek hangértékének felismerése a kotta alapján (ami nem feltétlenül azonos a tiszta kiénekléssel) vagy a zene-történeti narratívák. Ennek a versenyorientált vizsga- és értékelési rendszernek a tananyag oldaláról egy olyan tanterv feleltethető meg, amely következetesen eltekint a tanulók közötti fogékonyság- és felkészültségbeli különbségektől. A tananyag mindenki számára azonos egy adott iskolatípusban, sőt az adott iskolatípus adott évfolyamán. A tanterv ugyanis a tananyagot évfolyamok szerint szegmentálja, és így egy mechanikus előrehaladást ír elő kényszerítő formában az iskolák számára. (39)

Hangsúlyozni kell, hogy a tananyag és az értékelés ilyen felfogása valóban igazságos, sőt demokratikus, valójában a kiválasztás egyetlen igazságos és demokratikus módja. Minél nagyobb szerepet kap a teljesítmények összehasonlításában a művelti tudás, és ezen belül is különösen az önálló és alkotó gondolkodást igénylő feladatok megoldása, annál nagyobb szerephez jutnak az előrehaladásban azok a hozott – veleszületett vagy szociálisan átörökölt – képességbeli különbségek, amelyeket az iskolai oktatás a jelek szerint csak korlátozott mértékben tud fejleszteni. Ami tehát ebben a rendszerben igazságosan mérhető, az nem a műveltség, hanem csak egy látszólagos műveltség, a doxoszophia, olyan tudás, amely inkább elzár és elidegenít a valóságos műveltségtől, mintsem közelebb vinne hozzá. Ha azonban az értékelésben ez a fajta tudás áll a középpontban, akkor a tanítás egész folyamata ehhez a követelményrendszerhez fog igazodni.

Vizsgáljunk meg közelebbről egy példát, hogy állításunkat meggyőzőbbé tegyük! Az irodalmi kötelező olvasmányok széles körben azonosak, és tegyük hozzá, hosszú időn keresztül változatlanok. Ez azt jelenti, hogy nem tudnak tekintettel lenni sem az egyéni – például ízlésbeli – különbségekre, sem az ifjúsági, illetve tömegkultúra változásaira. Ennek ellenére minden további nélkül be tudják tölteni azt a funkciójukat, hogy memorizálható és összemérhető tudással vétezzék fel a tanulókat, akik így egyenlő elvi eséllyel indulhatnak harcba a jobb osztályzatokért. Ugyanakkor a rossz időben jött olvasmány nemcsak, hogy nem ad műveltséget, hanem egyenesen elidegenít attól. Az embernek óhatatlanul eszébe jut Platón korábban már idézett Hetedik levele: „ügyünk hátrányára meg nem érdemelt megvetést keltenénk bennük a filozófia iránt...” Csak annyit kell tennünk, hogy a filozófiát, mondjuk, *Jókaival* helyettesítjük be, és előttünk áll a tömegoktatás ijesztően kontraproduktív rendszere. A tanulók ugyan megtanulnak bizonyos adatokat, történeteket, amelyek Jókaikhoz vagy „A kőszívű ember fiai”-hoz kapcsolódnak, emellett azonban azt is megtanulják, hogy Jókaik az a szerző, akit saját kezdeményezéséből soha nem szabad olvasni, mert kibírhatatlan. A modern pedagógus dilemmája így annak az edzőnek a dilemmájához hasonlítható, akinek döntenie kell, hogy a sport a sportoló testi-lelki harmóniáját szolgálja-e vagy a versenyen való győzelmet. Szélsőséges – de tudjuk, korántsem ritka – helyzetben az utóbbi cél nemcsak elhomályosíthatja az előbit, hanem kifejezetten az ellenkezőjére is fordíthatja. A helyzet persze annyiban nem analóg, hogy az élsportolók edzője megválogathatja, hogy kivel dolgozik, a tömegoktatásban dolgozó pedagógus azonban csak a legritkább esetben teheti ezt meg, így az elsajátítandó tananyag gyakran már semmiféle összefüggésben nem áll sem a tanulók előzetes tudásával, sem élethelyzetükkel. Ez az elidegenedés mára egészen extrém formákat öltött tekintettel arra az egyre szélesedő szakadékra, amely a tanulók hozott kultúrája és az iskola által közvetített kultúra között tátong.

Amíg a hátrányt versenyhátrányként értelmezzük, ez a szakadék voltaképpen érdektelen. Ha viszont az iskolai hátrányt azt jelenti, hogy egyesek kisebb eséllyel jutnak hozzá

az iskola által kínált műveltséghez, mint mások, akkor éppenséggel ez a szakadék kerül vizsgálódásunk fókuszába, és a fő kérdés az lesz, hogy van-e esély az áthidalására. A nyitottságról van szó ismét, arról, hogy a tanulók döntő többsége úgy érzi, hogy köszöni nem kér abból a műveltségből, amit az iskola kínál számára. Hajlandó megtanulni ugyan azt, amit meg kell tanulni, mert ez az élet rendje, de nem gondolja, hogy mindez igaz, hogy valami olyasmi rejlik a tananyagban, ami a valóságra vonatkozik, és ettől érdekes lehet. Itt a „közös figyelem” Tomasello által elemzett, és korábban általunk is érintett fogalmához kell visszatérnünk. „A közös figyelmi jelenetek olyan társas interakciók – írja a kulturális pszichológia szakembere – , amelyekben a gyermek és a felnőtt viszonylag hosszú ideig közösen figyel egy harmadik dologra és egymásnak e dologra irányuló figyelmére.” (40) Tomasello a kisgyermek kori tanulásról ír, ezért gyermeket és felnőttet emleget, a jelenség azonban ennél nyilvánvalóan általánosabb természetű. A közös figyelem lényege, hogy miközben figyelmünk egy tárgyra irányul, annak is tudatában vagyunk, hogy társunk figyelme is ugyanerre irányul, és ez lehetővé teszi, hogy a tárgyat mi is a társ perspektívájából szemléljük, azaz megértsük a másik ember mondandóját az adott tárgygal kapcsolatban.

Korábban arról is volt szó, hogy olvasáskor – és tanuláskor – a szerző irányítja figyelmünket a tárgyra, és az adott tárgyat óhatatlanul a szerző perspektíváját elfogadva, közlési intencióira tekintettel nézzük. Csakhogy – folytathatjuk immár pedagógiai perspektívába állítva a kérdést – mi fog bennünket arra késztetni, hogy elfogadjuk a szerző invitálását? Amikor ismerősünket az ablakhoz vontuk, hogy megmutassuk neki a tengert, nem vonakodott, mert bízott bennünk, és arra számított, hogy valami olyanra akarjuk felhívni a figyelmét, ami neki is fontos lehet. A regények, szakkönyvek, újságcikkek szerzői azonban nemcsak hogy nincsenek jelen, amikor olvasunk, általában nem is ismerjük őket személyesen, sőt gyakran nem is érdekel bennünket tényleges személyük. Ha azonban kiválasztunk magunknak egy olvasnivalót, mintegy rákényszerülünk, hogy a szöveg alapján konstruáljunk magunknak egy szerzői intenciót, amely vezérfonalunk lesz a szöveg értelmezése során. Valami miatt érdekel bennünket a szöveg, és ezért érdekelni fog a szerző szándéka is: elfogadjuk csábítását a szöveg világába. Nem így áll azonban a helyzet akkor, amikor nem magunk választjuk ki az olvasnivalót, hanem egy iskolai helyzetben mintegy köteleességből tanulunk. Ilyenkor kevés késztetést érzünk arra, hogy a szerző szándékát kutassuk; márpedig az olvasásnak ez a módja zárójelbe teszi a szöveg referenciális jellegét – hogy tehát önmagán túlmutatva a valóságról állít valamit –, végső soron igazságigényét, azt, hogy igaznak vagy hamisnak minősíthessük. A szöveg csak szöveg, bezárva önmagába, a mi feladatunk pedig az, hogy megtanuljuk azt különböző módokon rekonstruálni. Ha egy *Garibaldiról* és *Cavourról* szóló tankönyvi szöveg kapcsán hidegen hagy a szerző közlési szándéka, akkor végső soron az is mindegy számomra, hogy Garibaldi és Cavour egyáltalán valóságos személyek voltak-e vagy pusztán egy leleményes szerző eleven képzeletének szüleményei. Nem nyíltunk meg a szöveg által támasztott igazságigény előtt, és ezért az így befogadott tudás nem is válhatott a nyitottságot megalapozó műveltségé.

A pedagógiai szituáció sajátossága azonban az, hogy benne a Tomasello által felvázolt és általunk az olvasásra kiterjesztett triadikus viszony – szerző, tárgy és olvasó hármassága – tetradikussá bővül, azaz kiegészül egy nagyon fontos közvetítő tényezővel, a pedagógussal. A pedagógus voltaképpen helyettes szerző. A tanuló közvetlenül a pedagógus intencióival találkozik: bár nem ő hozta létre azokat a konstrukciókat, amelyek a tananyagot képezik, mégis ő az, akinek – jó esetben – mondanivalója van velük. Ennek a tetradikus helyzetnek a modellje a „más szemével való olvasás” meglehetősen közismert jelensége. Amikor egy számunkra fontos személy ajánl egy könyvet, óhatatlanul úgy olvassuk azt, hogy közben arra is kíváncsiak vagyunk, mért is érzi olyan fontosnak barátunk az adott művet, hogy azt velünk is el akarja olvasatni. Bár barátunkkal mint ol-

vasóval azonosulunk, azaz arra vagyunk kíváncsiak, mit mondott neki az adott könyv, ez az azonosulás nem különbözik a szerzővel való azonosulástól: a könyv ajánlásával barátunk közlővé vált, aki mintegy felvállalja a szerzővel való azonosulását, és a szerző helyébe lép a kommunikációs folyamatban. Az sem különösebben ritka jelenség, amikor ily módon újraolvasva egy szöveget olyan összefüggések tárulnak fel, amelyeket korábban nem vettünk észre. A jelenséget nyilvánvalóan az magyarázza, hogy egy számunkra fontos személy intencióit könnyebben megértjük, mint az esetleg ismeretlen szerzőét. A korábban érdektelennek tűnő szöveg az új perspektívából nézve érdekessé válik. Szövegekről, könyvekről, olvasásról írunk, de természetesen más konstrukciókra is gondolhatunk. Egy zene vagy egy kép hasonlóképpen telítődhet jelentéssel azáltal, hogy valaki másnak a fülébe vagy a szemébe hallgatjuk, illetve nézzük.

Milyen feltételek mellett lehetséges az, hogy az iskola a más szemével való olvasás, és ily módon a műveltségközvetítés színtere legyen? A fenti érvelésből két egymással szorosán összefüggő feltétel olvasható ki. Egyrészt arra van szükség, hogy a tanár a tanuló számára fontos személy legyen, aki képes betölteni a „helyettes szerző” szerepét. Másrészt épp ilyen fontos, hogy a fogyasztásra felajánlott „művek” (konstrukciók, tananyagelemek) a tanuló számára releváns információt hordozzanak, valamiképpen kapcsolódjanak a tanulók világához. (Mint ahogy ismerősünk figyelmébe sem pusztán azért ajánlunk egy filmet vagy szacikket, mert az ránk hatással volt, hanem elsősorban azért, mert arra számítunk, hogy számára is érdekes lesz valamiképp.) Úgy tűnik, az első feltétel egyszerűen annyit jelent, hogy jó tanárookra van szükség. Ezzel azonban – bármennyire is igaz – nem jutnánk messzire. A kérdés az, hogy az említett feltételekből milyen követelmények vezethetők le az iskolával mint intézménnyel szemben. A továbbiakban a konkrét javaslatok szintjén próbáljuk meg levonni a következtetéseket eddigi elméleti fejtegetéseinkből.

A tanár soha nem lesz fontos személy a tanulók számára, ha elzárkózik azon jelenségek elől, amelyeket a tanulók értéknek tekintenek, és amelyek világukat meghatározzák. Ez, a tanulók ismerete – éspedig nem egyszerűen személyes, hanem kulturális értelemben véve – teszi lehetővé a tananyag olyan kiválasztását is, amelynek elsődleges szempontja a relevancia, azaz hogy képes-e abban segíteni a tanulókat, hogy saját világukat jobban megértsék.

Nyitottság az ifjúság kultúrája iránt

Ha az iskola azt a célt tűzi ki maga elé, hogy a tanulók elméjét megnyissa a múltból örökölt tudás befogadása céljából, magától értetődik, hogy az iskolának is nyitottnak kell mutatkoznia a tanulók kultúrája előtt. És fordítva: a tanár soha nem lesz fontos személy a tanulók számára, ha elzárkózik azon jelenségek elől, amelyeket a tanulók értéknek tekintenek, és amelyek világukat meghatározzák. Ez, a tanulók ismerete – éspedig nem egyszerűen személyes, hanem kulturális értelemben véve – teszi lehetővé a tananyag olyan kiválasztását is, amelynek elsődleges szempontja a relevancia, azaz hogy képes-e abban segíteni a tanulókat, hogy saját világukat jobban megértsék. Mint arra ismételtelen rámutattunk, jelenleg fájdalmas szakadék húzódik az iskola és a tanulók értékrendje, kulturális világa között. Ez a szakadék csak úgy hidalható át, ha az iskola radikálisan változtat jelenlegi elutasító attitűdjén, és odafigyel a tanulók kulturális szokásaira. Ha a tanár „helyettes szerzőként” akar fellépni például *Vörösmarty* tanításakor – márpedig ez a hivatása –, akkor hasonlóképpen meg kell tanulnia a fiatalok szemével nézni a tévét, olvasni az ifjúsági sajtót és hallgatni az ifjúság zenéjét. Mert ez az a horizont, amelyen a fiatalok az általuk kínált műveket értelmezni fogják, és ennek a világnak az értelmezésé-

hez van szükségük az iskola által kínált művekre. Ennél azonban többről is szó van. Ha a tanár értékes embereknek tekinti tanítványait, ez jó ok arra, hogy értékeket feltételezzon az általuk fogyasztott kultúrában is. És fordítva, ha elutasítja az ifjúsági kultúrát, ezzel valójában tanítványait becsüli le és utasítja el. Ez azonban legalábbis nem segíti elő azt, hogy fontos személlyé válják számukra.

A szelekció és a verseny visszaszorítása

„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.” (41) *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, bizonyos helyzetekben pedig egyenesen 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. Másfelől a verseny, a tanulói teljesítmények tétre menő összemérése óhatatlanul a tananyag egységesítése irányába hat, és végső soron lehetetlenné teszi a tanulók felkészültségéhez és fogékonyságához igazodó tananyag-kiválasztást.

Ezek a veszélyek csökkenthetők az oktatási rendszer komprehenzív vonásainak erősítésével. A magyar oktatási rendszerben 10, 12 és 14 éves korban vannak szelekciós pontok. Ezek kitolása a szakképzés legkorábbi kezdetéig, azaz 16 éves korig hatalmas előrelépés volna: az ezt megelőző időszakot jelentős mértékben felszabadítaná a folyamatos versengés terhe alól, és lehetőséget biztosítana a műveltség megszerzését valóban előmozdító kommunikációs folyamatok megszervezésére az iskolában. Az ezt követő időszakban viszont már következetesen olyan teljesítménymérést volna szükséges megvalósítani a szelekciós pontokon, amely kompetenciákat, mindenekelőtt értelmezési képességeket vizsgál még azon az áron is, hogy ezekben a teljesítményformákban szétválaszthatatlanul összemosódnak az iskola által kialakított, a családból hozott és a veleszületett képességek. (42) A szelekció visszaszorítása ugyanakkor lehetővé tenné a mindenkori versenyhelyzet folyamatos regisztrálásra szolgáló osztályozás felváltását egy differenciáltabb, többféle szempontot párhuzamosan érvényesítő és fejlesztő jellegű értékeléssel.

Szakítás az egységes tananyag délibábjával

A fenti két elv következetes végigvitele lehetővé teszi, de egyben feltételezi is a döntő lépést: az egységes tananyag dogmájával való szakítást. Ennek a tanulmánynak központi gondolata, hogy az egységes tananyag nem segíti elő a műveltség demokratizálását, sőt könnyen lehet, hogy éppenséggel elmélyíti a műveltségbeli különbségeket. Amit egy jól működő iskolarendszer megígérhet a társadalomnak, az nem az, hogy mindenkit eljuttat a műveltség egy jól definiálható szintjére. Ez illúzió. Azt viszont meg kell ígérnie az iskolának, hogy mindenkit fejleszteni fog, azaz minden gyerek évről évre nyitottabb szellemmel és gazdagabb tudással fogja érteni és értelmezni azt a világot, amelyben él. Márpedig ez nem így van, és nem is lesz így, amíg a tömegoktatás jelenlegi iparszerű struktúrája fennmarad. Magától értetődik, hogy a tananyag felszabadítása önmagában nem teszi fejlesztővé és műveltségközvetítővé az iskolát. Ehhez szükség van egyebek mellett arra is, hogy képesek legyünk és akarjunk is mérni a gyerekek szövegértési, helyzetértelmezési képességeinek előrehaladását saját korábbi teljesítményükhöz képest. Azaz képesek legyünk bizonyítani, hogy a fejlődés valóban megtörténik – anélkül, hogy valamiféle egységes tudáskorpusz délibábját kergetve és a gyerekeket ennek megszerzéséért versenyeztetve folyamatosan egymáshoz akarnánk hasonlítani a tanulói teljesítményeket. Ez olyan szakmai feladat, amely még jelentős részben előttünk áll.

Jegyzet

- (1) Szlezák, 2000 [1993], 142–143.
- (2) Platón: Hetedik levél, 341e–342a.
- (3) Uo. 343d.
- (4) Platón: Phaidrosz, 276e–277a.
- (5) Uo. 275d.
- (6) Uo. 275b. A görög kifejezések visszakereséséhez a csodálatos Perseus Digital Library-t használtam (<http://www.perseus.tufts.edu/>), amely még az én gyarló görögtudásom mellett is lehetővé tette az eredeti szövegekkel való ismerkedést.
- (7) Szlezák, 2000 [1993], 140.
- (8) I.m. 143.
- (9) Platón: Phaidrosz, 278a.
- (10) Platón: Menón, 75b–76e.
- (11) Assmann, 1999 [1992], 121.
- (12) Babarczy, 2003.
- (13) Assmann, 1999 [1992], 115.
- (14) A műveltségi kánon és a tanítási kánon közötti választóvonal meghúzására először *A történelmi műveltségről* c. írásomban tettem kísérletet. (Knausz, 2004)
- (15) Szent Ágoston, [426], 153. (III. 1).
- (16) A latin kifejezések visszakereséséhez a következő helyet használtam: S. Aurelii Augustini OPERA OMNIA – editio latina (<http://www.augustinus.it/latino/>).
- (17) A műveltség írástudásként való meghatározása mellett érveltem *Mi a műveltség?* c. előadásomban (Knausz, 2004).
- (18) Vö. Csapó, 2004 [2001], 48–51.
- (19) The New Dictionary of Cultural Literacy, Third Edition. 2002 (<http://www.bartleby.com/59/>).
- (20) OECD, 1999
- (21) Polányi, 1994 [1958] I., 114–115.
- (22) Uo. 104.
- (23) Részletesebben lásd: Knausz, 2002.
- (24) Tomasello, 2002 [1999]
- (25) „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 [1990], 240.
- (26) Abban az értelemben, ahogy Dennett, 1998 [1971] bevezette a kifejezést.
- (27) Gadamer, 1984 [1960], 251.
- (28) Fehér, 2001, 92. Lásd még: Fehér, 1992, 1999.
- (29) Lásd pl. Báthory, 2000, 138–139.
- (30) Rainer Maria Rilke: *Archaikus Apolló-torzó*.
- (31) A példák Szabó Lőrinc *Tücsökzenéjéből* és Bodó Béla meséiből származnak.
- (32) Lásd pl. Mérő, 2001.
- (33) Tordai, é.n., 14.
- (34) Arendt, 1995 [1954], 210. (A burgonyavész emlegetésével Arendt egy G. M. Young által elbeszélte történetet elevenít fel a „jó társaságról”, amely „már olyannyira kifinomult volt, hogy például az éhínséget előidéző írországi burgonyavész idején nem alacsonyodott volna le odáig, vagy nem kockáztatta volna meg a kellemtelen valóságához tartozás látszatát azzal, hogy magát a szót is kimondja, hanem csak 'ama gyökér'-ként emlegette ezt az igencsak gyakran fogyasztott növényt. Ez a történet mintegy dióhéjban kínálja a kulturált nyárs-polgár definícióját” – teszi hozzá Arendt, uo. 209.)
- (35) Uo. 202.
- (36) Simonyi, 1986, 29.
- (37) Arendt 1995, 209.
- (38) Felvégi, 2005
- (39) Ma Magyarországon a tantervi szabályozás nem ilyen, lényegében nincs az iskolák számára kötelezően előírt tananyag. Ez a reform azonban – az új Nemzeti alaptanterv bevezetése 2004-ben – értelemszerűen nem változtatta meg az iskolarendszer szelektív jellegét és a versenyorientált vizsgarendszert, ennél fogva a valóságos helyzet nagyon is megfelel a fent leírtaknak.
- (40) Tomasello, 2002 [1999], 106.
- (41) Karácsony, 1938
- (42) Ilyen típusú teljesítménymérésre tettünk javaslatot az érettségi reformja kapcsán 2003-ban (Arató et al., 2003)

Irodalom

- Arató László – Knausz Imre – Mihály Ottó – Nahalka István – Trencsényi László (2003): Az egyszintű, kompetencia-központú érettségi-felvételi vizsga koncepciója. *Iskolakultúra*, 8. Melléklet.
- Arendt, Hannah (1995): *Múlt és jövő között* [1954]. Osiris Kiadó – Readers International, Budapest.
- Assmann, Jan (1999): *A kulturális emlékezet* [1992]. Atlantisz, Budapest.
- Babarczy Eszter (2003): Csak a tévé van. *Népszabadság*, október 25.
- Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek*. Egy differenciális tanulásmélelet vázlata. OKKER, Budapest.
- Csapó Benő (2004): A tudás és a kompetenciák [2001]. In: Uő.: *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 41–56.
- Dennett, Daniel (1998): Az intencionális rendszerek [1971]. In: Uő.: *Az intencionalitás filozófiája*. Osiris Kiadó, Budapest. 7–38.
- Dennett, Daniel (1998): Szövegek, emberek és más készítmények értelmezése [1990]. In: Uő.: *Az intencionalitás filozófiája*. Osiris Kiadó, Budapest. 239–264.
- Fehér M. István (1992): A hermeneutikai közösség mint az osztály nélküli társadalom alternatívája és utódfogalma. *Existencia*, 1–4.
- Fehér M. István (1999): Hermeneutika mint politikai filozófia. In: Fehér M. István – Veres Ildikó (szerk.): *Alternatív tradíciók a magyar filozófia történetében*. Felsőmagyarország Kiadó, Miskolc.
- Fehér M. István (2001): Hermeneutika és problémátörténet – avagy létezik-e „a” hermeneutika? A gadameri hermeneutika önreflexiója és aktualitásának néhány vonása. In: Uő.: *Hermeneutikai tanulmányok I.* L'Harmattan, Budapest.
- Felvégi Emese (2005, szerk.): A tanulói teljesítményt meghatározó tényezők – PISA . Az összehasonlító tanulói teljesítmésmérés nemzetközi eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 69–78.
- Gadamer, Hans-Georg (1984): *Igazság és módszer* [1960]. Gondolat, Budapest.
- Karácsony Sándor: Nyolcéves háború [1938]. Részletek: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=277>
- Knausz Imre (2002): Műveltség és autonómia. *Iskolakultúra*, 9. 87–102.
- Knausz Imre (2004) Mi a műveltség? *Iskolakultúra*, 2.
- Knausz Imre (2004): A történelmi műveltségről. In: Donáth Péter – Farkas Mária (szerk.): *Filozófia – művelődés – történet 2004*. Trezor Kiadó, Budapest. 213–230.
- Mérő László (2001): *Új észjárások*. A racionális gondolkodás ereje és korlátai. Tericum, Budapest.
- OECD (1999): *Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment*. OECD, (www1.oecd.org/els/pisa/Docs/download/PISAFrameworkEng.pdf).
- Platón összes művei I–III*, (1984) Szerk.: Falus Róbert. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Polányi Mihály (1994): *Személyes tudás I–II*. [1958, 1962]. Atlantisz, Budapest.
- Simonyi Károly (1986): *A fizika kultúrtörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Szent Ágoston (é. n): *A keresztény tanításról* [426]. Paulus Hungarus – Kairosz Kiadó, Budapest.
- Szlezák, Thomas A. (2000): *Hogyan olvassunk Platón?* [1993]. Atlantisz, Budapest.
- Tomasello, Michael (2002): *Gondolkodás és kultúra* [1999]. Osiris Kiadó, Budapest.
- Tordai Zádor (é. n): *A felelősség*. Héttorony Könyvkiadó, Budapest.

A tanulmány a Politikátörténeti Alapítvány támogatásával a 'Társadalomelméleti kutatások – Műveltség és demokrácia' című, kétéves projekt keretében készült. A szerző köszönetet mond az Alapítványnak és a kutatócsoport tagjainak: Károlyi Juliának és Eszterág Ildikónak.