Knausz Imre

Műveltség és autonómia

E dolgozatban szeretném elméletileg körbetapogatni azt a kérdést, hogy mi a kapcsolat az úgynevezett humán műveltség és az emberi autonómia között. Kérdésfelvetésem pedagógiai, tehát nagyon is gyakorlatias: az iskolai oktatás szerepére és felelősségére vonatkozik.

Első lépésben a humán műveltség fogalmát próbálom meg körvonalazni. Ezzel egyben érvelni is szeretnék e fogalom értelmessége, mai használhatósága mellett. Második lépésben megkísérlem a humán műveltség értékét az autonómia horizontjáról meghatározni. A harmadik lépés már a pedagógia felé vezet: arra a kérdésre keresem a választ, hogy mi az oka a humán műveltség napjainkban tapasztalható eróziójának, illetve még inkább azoknak a zavaroknak, amelyek e műveltség iskolai közvetítésében mutatkoznak. Végül egy olyan pedagógiai pozíció felvázolására teszek kísérletet, amely talán képes lehet meghaladni az ismeretközpontú tradicionalizmus és a tudástartalmakat relativizáló képességpedagógia rossz alternatíváját.

*

Nem lehet véletlen, hogy a Soá – és általában a nácizmus – okait kutató írásokban szinte mindig egyszerre történik utalás a barbárságra (egy olyan fogalomra, amelyet *Lukács* már a háború kitörése előtt is [1935/1982] következetesen használt a fasizmussal kapcsolatban) és az emberi autonómia hiányára. A két kulcsfogalom kapcsolata azonban korántsem nevezhető tisztázottnak. Jellemző példa lehet *Adorno* nevezetes kései rádióelőadása, a ‚Nevelés Auschwitz után' (1966/2001). („Adornónak ez a szövege a német neveléstudományban hatalmas jelentőségre tett szert" – írja *Matthias Heyl* [2001], Magyarországon azonban ismereteim szerint *Loránd Ferenc*nek egy 1996-os előadása [1997] hívta fel rá először a figyelmet, és csak 2001-ben jelent meg a magyar fordítás.) „Az Auschwitz-princípium ellen – írja Adorno – az egyetlen valódi erő az autonómia lenne, ha élhetek a kanti kifejezéssel; a reflexió, az önrendelkezés, a részvétel megtagadásának képessége" (33., a fordítást korrigáltam – K. I.). Ugyanakkor nyomatékosan leszögezi, hogy „minden nevelésnek a barbárság ellen kell irányulnia". (29.) A filozófus azt is világossá teszi, mit ért barbárságon, hiszen a kérdést egyebek mellett a falusi és városi kultúra közötti különbségre is kiélezi, és szinte naiv gyakorlati javaslatokat is megfogalmaz „a vidéknek a barbárságból való kiemelésére". (33–34.) Máshol a „műveletlen ember" nyelvi gesztusaiban megmutatkozó agresszióról ír. (34.) Világos tehát, hogy Adornónál a fasizmus pszichés feltételeiről szólván egyszerre van szó az autonómia és a műveltség hiányáról.

A szöveg ugyanakkor felhívja a figyelmet arra a mozzanatra is, hogy az elnyomó társadalmak mindig törekszenek a sajátosságok, az egyéni identitások felszámolására, és ezzel „együtt az emberek azokat a tulajdonságaikat is elvesztik, melyek segítségével ellenszegülhetnének annak, ami egyszer majd ismét gonosztettre csábítja őket". (31.) Adorno itt ugyan nem utal közvetlenül a műveltségre mint az ellenállás fundamentumára, de egy ilyen értelmezés aligha mondana ellent eredeti szándékainak. Ez a felismerés egyáltalán nem új. Az irodalom, pontosabban a 20. századi negatív utópiák – mint arra *Arató László Huxley*ra, *Orwell*re, valamint *Bradbury* ‚451 Fahrenheit'-jére utalva rámutat – visszatérő témája, hogy a totális rendszerek „a személyi autonómia felszámolásának

érdekében kiirtják a kollektív emlékezetet, a történeti tudatot és a hagyományos irodalmi műveltséget". (*Arató*, 1998)

Az ellentétes összefüggésre – a műveltség autonóm emberi tartást biztosító erejére – lehet példa *Faludy György* (1989) recski tapasztalata. A gyakran felidézett történet szerint a fogolytábor holtfáradt és kiéhezett lakói este kis körökben *Platón*ról, a világtörténelemről vagy *T. S. Eliot*ról beszélgettek, vagy hallgatták egymás „előadásait", és aki végső kimerültségében feladta a szellemnek ezt a luxusát, az az életért folytatott harcot adta fel, és már nem bírta sokáig. „Aki nem beszél Platónról, annak meg kell halnia". (405.)

*

„Azért valamelyes műveltséget mégis felszedtem a gimnáziumban" – mondta Orsi a Kékestetőről Mátrafüredre vezető meredek erdei ösvényen. És amikor a kételkedés jeleit vélte fölfedezni a szarkazmusra hajlamos apa arcán, még hozzátette: „Ha nem járnék iskolába, most azt hinném, hogy Homérosz egy autómárka, és Balassi Bálint nemrég halt meg." Ebben azért van valami. Sőt, ha a műveltség csak annyi, hogy „tudom hová tenni" a kulturális kulcsneveket és kulcsfogalmakat, akkor az iskola derekas munkát végez: végül is valami majd mindenkinek dereng *Széchenyi*vel vagy a reneszánsszal kapcsolatban. A kérdés csak az, hogy ez a derengés önmagában érték-e, illetve hogy jelent-e a műveltség valami ezen túlmutatót, ami jelentőségét megalapozná. Íme néhány javaslat.

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

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

Egy további figyelemreméltó jelenség, hogy a műveltségnek mindig volt egy erős nyelvi vonatkozása. Érdekes, hogy sok civilizációban fontos bizonyos szakrális holt nyelvek ismerete, legalábbis a műveltség egy magasabb szintjén. Nálunk ez sokáig a latin és a görög volt, de ilyen volt már az asszír-babilóni világban a sumer, a zsidóknál a héber, a hinduknál a szanszkrit, a buddhistáknál leginkább a páli. Miért van ez? Azt hiszem, nemcsak a hagyomány autentikusabb megismerése céljából, hanem az elme pallérozása végett is. A nyelv közvetít valami mélyebb tapasztalatot, a hagyomány egy bensőbb összefüggését, amely például valóságos és mitikus etimológiákban, jellegzetes ellentétpárokban, a szókapcsolatok mögött meghúzódó filozófiában nyilvánul meg. Vegyük a buddhista példát! A hagyomány jelentős része minden fontosabb nyelvre le van

fordítva, a komolyabb vallási tanulmányokhoz mégis elengedhetetlennek tartják mindenekelőtt a páli, de lehetőleg még a szanszkrit, tibeti és kínai nyelvi tanulmányokat is. Hasonló volt a helyzet a kora újkori Európában, ahol a humanista iskolázás a latin és görög nyelvi tanulmányokat állította előtérbe, a protestáns képzés pedig mindehhez hozzátette a hébert. A klasszikus tanulmányok célja – mondta századokkal később a neohumanista *Johann Matthias Gesner* – „librorum veterum intelligentia", a régi könyvek megértése (*Fináczy*, 1927/1986, 217.), és itt aligha pusztán fordítási gyakorlatokra gondolt, sokkal inkább arra, amit *Babits* nevezetes fiatalkori írásában (1909/1978, 88–89.) így foglalt össze: „Ha a latin valamit másként fejez ki, mint a magyar, az azért van, mert a régi római másként gondolta, mint a mai magyar." A holt nyelvek ismerete persze ma már nem lehet része az általános műveltség kánonjának, de ezt a tudást részben pótolhatja (pótolhatná) ma egy tágabb modern nyelvi műveltség, amely lehetővé teszi, hogy – ismét Babitsot idézve – a saját anyanyelvünket is jobban értsük. Kétségtelen ugyanis, hogy a humán műveltség igen nagy részben anyanyelvi műveltség, és ha igaz, hogy a nyelvtudás nem egyszerűen technika, hanem a „nyelv szellemének" ismerete, akkor ez fokozott mértékben áll az anyanyelvi tudásra.

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

A műveltség egyik legfontosabb megnyilvánulási formája bizonyára a jó ízlés. Ez persze nagyon kényes kérdés, mert állandó feszültség van az úgynevezett „közízlés" és az egyéni kreativitás között, illetve éppen ebből fakadóan néha nagyon nehéz különbséget tenni a kifinomult ízlés és az alkalmazkodó sznobizmus között. Nyugtalanító őszinteséggel exponálja ezt a problémát *Szerb Antal* ‚A világirodalom története' előszavában (IX.): „…az ember belső megérése irodalmi ízlés szempontjából úgyis abból áll – fejtegeti –, hogy lassanként rájön, hogy csakugyan nagy írók azok, akiket a hagyomány annak tart." Annyi bizonyosra vehető, hogy az ízlés alakulása szoros összefüggésben áll az olvasottsággal, amely szintén a humán műveltség döntő komponense. Világos persze, hogy az „olvasottság" itt tág értelemben szerepel, amennyiben nemcsak a szépirodalomra vonatkozik, hanem általában a „fontos művek" ismeretére. „Hogyan lehet megkülönböztetni egy jó képet egy rossztól?" – merül fel a kérdés *Vonnegut* egyik regényében. „Annyi az egész, drágám – válaszol Syd Solomon, a festő –, hogy meg kell nézni tízmillió festményt, aztán már soha nem téved az ember." Ehhez mi is csak azt tehetjük hozzá, amit Rabo Karabekian, a ‚Kékszakáll' főhőse: „Így igaz! Így igaz!"

Nem szabad elfelejteni, hogy a műveltség mindig közös műveltség. Egy közösség műveltsége. Attól érvényes a műveltség, hogy másokkal osztozunk rajta. Itt valójában az identitás problémájához jutunk. A művelt ember tartozik valahová azáltal, hogy egy közösség kultúráját a sajátjaként birtokolja. Ez azt jelenti, hogy a műveltségnek nemcsak tudásbeli és morális, hanem érzelmi összetevői is vannak. A közösség ugyanis mindig élményközösség, és a műveltség hordozza a közös élményeket. Ebben az összefüggésben érdemes újraolvasni *Mérei Ferenc* alapvető tanulmányát az utalásról. (*Mérei*, 1975/1989) Mérei szerint az utalás „az élményközösség anyanyelve", a közös élményekre utaló jeleket gazdag „asszociációs felhő", konnotációk kissé elmosódó rendszere veszi körül, és ami a legfontosabb, az utalással újra megerősített közös élmény a közösségi értékképzés táptalaja. Mérei ugyan ezt az egész „szemiózist" a közvetlenül átélt közös élményekre

korlátozza, vegyük azonban észre, hogy a hagyománnyal való találkozás maga is élmény, az egész kulturális közösség közös élménye, és az utalás gyakran ezekre az élményekre vonatkozik. A művelt ember érti az utalást.

Nem véletlen a hagyomány fogalmának visszatérő emlegetése ezekben a fejtegetésekben. Nem tévedhetünk nagyot, ha a humán műveltséget a hagyománnyal szoros összefüggésben határozzuk meg: mint annak elsajátítását, vagy még inkább mint a korábbi nemzedékek által örökül hagyott művekkel való találkozást. A mű fogalmát ebben a kontextusban érdemes a szokásosnál egy kicsit tágabban értelmezni. A kulturális pszichológia francia úttörője, *Ignace Meyerson* nyomán (lásd *Bruner*, 1996) nemcsak a műalkotásokat vagy általában a könyveket sorolom ide, hanem például a szokásokat, az intézményeket, sőt a történelem tematizált egységeit is. Egy történelmi „mű" éppúgy lehet egy ország vagy az emberiség története, mint egy személyiség pályaképe vagy egy közösség életformája a történelmi tér és idő egy meghatározott metszetében (ennek példája lehet a híres *Montaillou*) – aszerint, ahogy az a tudományos beszédben, a tömegkommunikációban vagy az iskolai tananyagokban tematizálódik.

De mit nevezünk hagyománynak? Nem túlságosan parttalan-e ez a fogalom ahhoz, hogy egy olyan sajátos tudásformát, mint a humán műveltség, ezzel határozzunk meg? Mindenekelőtt meg kell jegyeznem, hogy nem követem a szóhasználatban *Nyíri Kristóf*ot (1994), aki hagyományról csak a szóban hagyományozódó tradíció esetében beszél, és ettől élesen megkülönbözteti az írásbeliséget, az írott kultúrát. Ez a különbségtétel természetesen alapvető, és később vissza is térek rá, a kifejezés kényelme érdekében azonban a következőkben a kollektív emlékezet mindkét formáját hagyománynak fogom nevezni. A pontosság kedvéért itt fel kell idézni, hogy a kollektív emlékezet fogalmát *Maurice Halbwachs* vezette be, ő azonban ezt élesen megkülönböztette mind a hagyománytól, mind a történelemtől. (lásd *Assmann*, 1992/1999) Ebben a vonatkozásban inkább a Halbwachsot újraértelmező *Jan Assmann*t követem, aki nem von ilyen merev határokat, és a kollektív emlékezetet sokkal átfogóbb kategóriaként kezeli.

Másrészt a hagyomány valóban túlságosan átfogó és elmosódó fogalom. Végül is a cosinus-tételt vagy a tranzisztort szintén apáinktól kaptuk örökül – ahogy megint Babits fogalmaz a nyelvvel kapcsolatban –, mégsem soroljuk ezeket a „műveket", legalábbis nem minden aspektusukban, a humán műveltséghez. A különbségtételhez érdemes a kései *Bruner* (1986/2001, 1996) kulturális pszichológiáját segítségül hívni. Bruner a gondolkodás két formájáról beszél. Az egyik forma, amelyet paradigmatikus módnak nevez, elvont fogalmakkal dolgozik, oksági összefüggéseket keres, a logika (és a matematika) eszköztárát használja, és az ebben a módban megfogalmazott állításoktól azt várjuk, hogy igazak legyenek. A másik forma, a gondolkodás narratív módja éppolyan nélkülözhetetlen, mint az előző, bár tartalmát nem elvont összefüggések, hanem konkrét történetek alkotják, amelyeknek szereplői emberek, azaz olyan lények, akik mindenekelőtt intencionális állapotaikkal jellemezhetők. A narratíváknak mások a jóságkritériumai is: egy történet általában nem igaz vagy hamis – ez ugyanis elkerülhetetlenül értelmezésfüggő –, hanem valószerű vagy valószerűtlen. Talán nem elhamarkodott dolog a kulturális örökségen belül is egy paradigmatikus és egy narratív hagyományról beszélni. Az előbbi, amely voltaképpen a tudományok világa, persze csak idézőjelesen nevezhető „hagyománynak", mivel akkumulatív jellegű, azaz az újabb alkotások általánosítják és magukba integrálják a korábbi teljesítmények igaznak vagy használhatónak bizonyult komponenseit, míg a zsákutcának bizonyult korábbi „igazságok" a tudománytörténet karanténjába kerülnek. Ez azonban már a narratív hagyomány felségterülete, amely megőrzi számunkra mindazokat a történeteket, amelyek emberi szándékok és konfliktusok, sikerek és kudarcok megjelenítőiként segítenek bennünket világunk értelmezésében. Ennek a narratív hagyománynak a dialogikus elsajátítása – azaz a „művekkel" való találkozások sora – alapozza meg azt, amit ebben az írásban humán műveltségnek nevezek. Nemcsak abban a közvetlen értelemben, hogy a történelmi

vagy irodalmi művek jelentős részben történeteket beszélnek el, hanem mindenekelőtt abban a jóval tágabb értelemben, hogy például képzőművészeti, sőt zenei alkotásokról is jórészt csak narratív módban tudunk beszélni és gondolkodni, amennyiben egyáltalán a nyelvi reflexiót fontosnak tartjuk a jelentésadás érdekében. Ugyanígy a „művek" – és események, személyek, összefüggések stb. – jelentőségének érzékeléséhez, amit a humán műveltség kulcselemeként említettünk korábban, elengedhetetlen azok belehelyezése egy tágabb narratív kontextusba. (Nagyon meggyőzően érvel ezzel kapcsolatban *Hayden White* [1987/1997]). De hasonlóképpen a narratív kultúra részét képezik a korábban említett illemszabályok is, hiszen mi más legitimálhatná, mondjuk, a nőkkel szembeni előzékenységet, mint egy olyan elbeszélés, hogy „az apád is" vagy „XY is így viselkedik"?

Itt az ideje, hogy az első kérdéskör – „mit nevezünk humán műveltségnek?" – ideiglenes lezárásaként szóljunk valamit e fogalom tantárgyi hátteréről is. Bruner (1996) szellemes javaslata a három P: past, present, possible, azaz a múlt, a jelen és a lehetséges. Tantárgyi értelemben a történelem, a jelenismeret és az irodalom hármasságáról van szó. Hogy a jelenismeret hogy kerül ide, arról még lesz szó e dolgozat utolsó részében, az irodalmat pedig a magam részéről minden további nélkül kiegészíthetőnek tartom a többi művészeti tárggyal, amelyek a maguk módján szintén a „lehetséges világok" (*Bruner*, 1986) narratíváit hordozzák.

*

„Egyszerűen nem tudjuk, soha nem is fogjuk tudni, hogy az élet tanít-e meg a narratívákra, vagy a narratívák az életre: alighanem mindkettő igaz." Brunernek ezek a szavai (1996, 94.) mintegy tömör vázlatát adják a humán műveltség jelentőségéről szóló alábbi gondolatoknak. „Történetek szövik át az időt, amelyben élünk" – mondja nagyon szépen *Tengelyi László* (1998, 13.), és hozzátehetjük: ezek a történetek részben személyesek, élettörténetünk eseményeit rögzítik, részben családi eredetűek, részben a tömegkultúra „horizontálisan" terjedő narratívái, jelentős részben azonban a történelem, az irodalom, a művészetek, a filozófia, egyszóval a humán kultúra „apáink által örökül hagyott" történetei. Ezek a látszólag különnemű elbeszélések távolról sem függetlenek egymástól, és éppen erről van itt szó. Mindazt, ami velünk történik, amit életünk során tapasztalunk, történetekké szervezve őrizzük meg epizodikus memóriánkban, s a történetséma, amely formát és ezáltal egységet ad az emléknyomok sokféleségének, egyben értelmezi is az életeseményeket. Rövidre zárva ezt a bonyolult kérdést azt mondhatjuk, hogy életünk új eseményeit korábban megismert és elménkben sokszor tudatosítás nélkül rögzült narratívák segítségével értelmezzük, miközben a fordított folyamat is nyilvánvalóan létezik: újonnan megismert narratívák hirtelen új fényben láttathatják életünk korábbi eseménysorait. „A múltat konstruáljuk, mindannyiunk múltja folyamatosan változik, amint az »itt és most« beleolvad a múltba. S ahogyan a múlt egyre tágul, meg is tudjuk változtatni. Nem áll módunkban megváltoztatni az egyes eseményt, de meg tudjuk változtatni egész kontextusát vagy azt a hátteret, amelyre mint »múltra« vonatkoztatjuk, s benne értelmezzük az egyes eseményt. Ilyenformán megváltoztathatjuk az elmúlt egyes esemény jelentését vagy hatását azáltal, hogy új múltat szerkesztünk." (*Johnson* és *Sherman* tanulmányából idézi *Pataki*, 2001. 268.) *Pataki Ferenc* idézett átfogó tanulmányában azonban a fenti gondolatot úgy viszi tovább, hogy az önéletrajzi emlékek folytonos újraszerkesztésének folyamatában a torzító, önigazoló tendenciákat emeli ki, illetve csak azokat tekinti elemzésre érdemesnek. Holott könnyen belátható, hogy éppilyen érdekes – és ha ritkább is, de valóban létező – jelenség az egyre mélyebb önismeret kialakítása azáltal, hogy életünk eseményeit újszerű magyarázó kontextusokba helyezzük. Nos, mind a Pataki által elemzett leegyszerűsítő önigazolásban, mind a dolgok mélyére hatoló önmegértési folyamatokban fontos szerepet játszhatnak a fiktív és „faktív" narratívák mindenekelőtt azáltal, hogy segítik „cselekményesíteni" – koherenciával és így jelentéssel felruházni – élettörténetünket.

Egyáltalán nem mindegy tehát, hogy a gondolkodásunkat, ön- és életértelmezésünket meghatározó történetsémák milyenek: mennyire egyszerűek vagy bonyolultak, nyitottak vagy zártak, merevek vagy rugalmasak, tudatosak vagy rejtettek, és nem utolsósorban, hogy a narratív sémák mekkora repertoárjával rendelkezünk. Mindez pedig elsősorban azzal függ össze, honnan származnak ezek a sémák. Itt különösen a média rendkívül erőteljes és szuggesztív hatását kell kiemelni: napjainkban elsősorban a tévé, kisebb mértékben a rádió és a sajtó kínálja azokat a közös életértelmezési sémákat, forgatókönyveket, amelyek a populáris kultúrát és különösen a fiatalok szubkultúráit meghatározzák. Nem lehet ennek az írásnak a feladata, hogy a médiakultúra általános elemzését adja, ezért csak néhány, mondanivalónk szempontjából döntő jelentőségű kérdésre szeretnék kitérni. Mindenekelőtt feltűnő az ellentmondás egyfelől a tévéműsorok pluralitása, alternativitása, sőt multikulturalitása, másfelől intenzív uniformizáló hatásuk között. Egyrészt ugyanis valószínű, hogy a fiatalok nem a műsorok teljes kínálatából válogatnak, és főleg nem tudatosan teszik ezt, hanem viszonylag rendszeresen térnek vissza ugyanazon csatornák ugyanazon műsoraihoz. Másrészt a „tévénarratívák" zömét bizonyos univerzális jegyek jellemzik, és ez a választási lehetőségek jelentőségét eleve relativizálja. Ilyen univerzália például a műsoridő értékéből fakadó tömörítő leegyszerűsítés, amelyet *Bourdieu* elemzett (1996/2001), a meghökkentő, sőt sokkoló elemek preferálása vagy a fogyasztás, az örömelv középpontba állítása.

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

A média üzenetei jellegzetesen olyan szövegek, amelyek egy jelentést, egyetlen értelmezési perspektívát kínálnak fel, és így nagy hatékonysággal szoktatnak le az értelmező reflexióról. Itt azonban szükséges egy pontosító megjegyzés. Nem azt állítom, hogy léteznének olyan szövegek, amelyek csak egyféleképpen értelmezhetőek. Ellenkezőleg: úgy gondolom, hogy minden szöveg változtatja a jelentését aszerint, hogy milyen előfeltevések „szemüvegén" át olvassuk, milyen tágabb kontextusba helyezzük, milyen olvasói horizonttal rendelkezünk. Azt azonban állítom, hogy egyes szövegek mintegy provokálják ezt a reflexiót, míg mások az olvasó értelmező éberségét szükségtelennek tüntetik fel és elaltatják.

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

Természetesen ismét a „hagyományról", a „művekről", azaz a humán műveltségről van szó. *Herbert Marcuse* ‚Az egydimenziós ember'-ben (1964/1990) meglehetősen pontosan fogalmazta meg, hogy a múlt elfelejtése kiszolgáltatottá teszi az embert a modern kapitalizmus represszív tendenciáival szemben. Marcuse társadalomkritikájának egyik célpontja a „nyelvi viselkedés", közelebbről a „funkcionális nyelv", amely „a dolgot (és a személyt) azonosítja funkciójával", és így felszámolja a feszültséget a „van" és a „kell", a lényeg és a jelenség, a potencialitás és az aktualitás között. „E dimenzió elfojtása az operacionális racionalitás társadalmi univerzumában a történelem elfojtását jelenti, ez pedig nem akadémikus, hanem politikai ügy. A társadalom önnön múltjának elfojtása ez – és a jövőjéé is, amennyiben ez a jövő a jelen minőségi megváltoztatására, tagadására hív föl" (119.). Jan Assmann (1992/1999) ezzel kapcsolatban „kontraprezentikus" vagy „a jelennek kontrasztot vető" emlékezésről beszél, és ha kevésbé radikális politikai értelemben is, mint Marcuse, de szintén azt a szerepet hangsúlyozza, amelyet a kulturális emlékezet a mindennapok nyomásával szembeni ellenállás megalapozásában játszhat.

Más kérdés, hogy a kritikai viszony követelménye a tradícióval szemben is megfogalmazódik. Egyetlen narratívát sem legitimálhat pusztán az a tény, hogy régi, vagy hogy tekintélytől származik. *Riesman*, mikor felvázolja a tradíció által irányított, a belülről irányított és a kívülről irányított karakterek sajátosságait (1961/1996), egyben felhívja a figyelmet arra is, hogy a három közül egyik sem jelent garanciát az autonómiára. Az első esetben a tradíció választ helyettünk, a második esetben az apu és az anyu, a harmadik esetben pedig a környezet elvárásai. A tradíció ismeretére nem azért van szükség, mert az minden esetben irányt mutat – ez természetesen egyáltalán nincs így –, hanem mert szuverén módon felhasználva ellensúlyozni képes a manipulatív narratívákat.

Mit jelent ebben az összefüggésben a hagyomány kritikai elsajátítása? Ez már közvetlenül átvezet harmadik kérdésünkhöz: milyen iskolai okok játszhatnak szerepet a humán műveltség mai eróziójában?

*

Már korábban is használtam a művekkel való találkozás, illetve a dialogikus elsajátítás szókapcsolatokat. A következőkben három pedagógiai elv megfogalmazásával próbálom meg pontosítani a találkozás metaforáját.

A perspektíva elve

A tények, kijelentések, események jelentése soha nem független attól, hogy milyen perspektívában, azaz milyen értelmezési keretben vizsgáljuk őket. (*Bruner*, 1996) A hagyomány kritikai elsajátításának előfeltétele, hogy reflexió tárgyává tegyük ugyanazon történetek alternatív értelmezéseit. Itt részben arról van szó, hogy a történelmi és irodal-

mi művek számottevő hányada eleve epikus vagy drámai formában adott (itt újra emlékeztetek arra, hogy történelmi „műveken" nem a történelmi könyveket értem, hanem a történelem tematizált egységeit), így a különböző szereplők horizontjában eleve adottak a különböző perspektívák. *Árpád-házi Szent Erzsébet* élettörténete elbeszélhető a szent, a férj, *Marburgi Konrád*, a gyerekek, az apa, a megsegített betegek vagy akár Jézus Krisztus szemszögéből. Másrészt azonban és általánosabban arról a hermeneutikai közhelyről van szó, hogy ugyanaz a történet mást jelentett a kortársak számára, sőt a kortársak különböző csoportjai számára (ezek a jelentések persze mindig csak közelítőleg rekonstruálhatóak), és mást jelent a mai befogadó számára, aki már azt is tudja, ami azóta történt, tudja, hogy milyen következményekkel járt a vizsgált eseménysor, vagy – más oldalról közelítve – hogy milyen célok érdekében használták fel a szóban forgó történet elbeszéléseit. (*Jauß*, 1984/1999) Harmadrészt pedagógiai szempontból különösen érdekes a történetek azon jelentésrétege, amellyel a fiatalok ruházzák fel őket részben személyes élettörténetük, részben az ifjúsági kultúra horizontjáról. Ez azonban már a következő pedagógiai elvhez vezet el bennünket.

A személyesség elve

Korábban idéztem Bruner gondolatát arról, hogy a narratívákból értjük meg az életet, és az életből értjük meg a narratívákat. Ezúttal a gondolat második fele az érdekes: egyetlen történetet sem tudunk történetszerűen megérteni, azaz koherens történetként értelmezni, ha nem tudjuk már meglévő történetsémáinkhoz asszimilálni. Az iskolában tanult narratívák befogadása feltételezi a tanuló aktív tevékenységét, amellyel működésbe hozza narratív repertoárját: részben a saját élettörténetéhez kapcsolódó elbeszéléseket, részben a már korábban asszimilált, azaz személyessé tett történeteket. Szent Erzsébet korábban emlegetett története például aligha érthető meg a lázadásról, az alázatról, az önfeláldozásról vagy a lelki terrorról szóló belső történetek nélkül. És aszerint, hogy a befogadó sémarepertoárjában ezek közül melyik dominál, válik a szent története a lázadásról, az alázatról, az önfeláldozásról vagy a lelki terrorról szóló narratívává. Ezt a gondolatmenetet követve az elbeszélések archetípusaihoz juthatunk el, amelyek konkrét összekötő láncszemet jelenthetnek a személyes, a populáris és a „klasszikus" történetek között. A hagyomány elsajátítása tehát nemcsak a műről szól, hanem a befogadóról is, iskolai körülmények között a tanulóról, akinek személyes gondolatai a műről nem valamiféle a tartalomhoz képest külsődleges képességfejlesztés kellékei, hanem a megértés nélkülözhetetlen feltételei.

A „közös figyelmi jelenetek" elve

A narratívák kötőanyaga az intencionalitás. A történet struktúráját a szereplők, a helyzetek, az események, az eszközök stb. építik fel, mindez azonban kevés ahhoz, hogy a történetet mint történetet értsük meg. Ehhez ugyanis még arra is szükség van, hogy értsük a szereplők szándékait, vágyait, érzelmeit, terveit, azaz „intencionális állapotait". *Michael Tomasello* összefoglaló könyvében (1999/2002) azt a képességet állítja vizsgálódásai középpontjába – és ünnepli mint megkülönböztető emberi sajátosságot –, hogy meg tudjuk érteni egymás intencionális állapotait, azaz úgy tudunk tekinteni embertársunkra, mint hozzánk hasonló lényre. E képesség nélkül valóban nem beszélhetnénk kulturális tanulásról, például az eszközök használatának továbbörökítéséről vagy a nyelv elsajátításáról. (Egy kalapács használatát nem egyszerűen egy kalapáló ember mozdulatainak lekopírozásával sajátítjuk el, hanem úgy, hogy „megértjük", mit akar elérni a kalapáló ember, felfogjuk az összefüggést szándéka és viselkedése között.) A másik ember intencionális állapotai megértésének folyamatában Tomasello – egyébként Brunert (1983) követve – központi szerepet tulajdonít az úgynevezett közös figyelmi jeleneteknek, vagyis azoknak a helyzeteknek, amikor a gyerek és a felnőtt – ezekben az írásokban

döntően gyerekekről és e képesség geneziséről van szó – ugyanarra a tárgyra figyelnek, és a gyermek a felnőtt gesztusaiból mintegy ráérez annak szándékaira. Talán nem túlságosan erőltetett dolog mindezt a narratívák megértésére is alkalmazni. Itt ugyan ténylegesen nem vagyunk részei a szereplőkkel közös szituációnak, a képzelőerőre támaszkodva azonban megtehetjük, hogy ugyanarra figyeljünk, amire ők, és gesztusaikból, tetteikből és tetteik eredményeiből szándékaikra következtessünk. Sőt ez nem csak lehetőség, hanem egyenesen követelmény: a történet enélkül egyszerűen „nem áll össze" történetté. Mindez egyfelől a képzelőerő (fantázia), másfelől az azonosulás és az empátia jelentőségét emeli ki mindenféle történetmegértés előfeltételeként, így a narratív hagyomány iskolai elsajátításának előfeltételeként is.

Mennyiben voltak és vannak jelen ezek az elvek a narratív műveltség iskolai elsajátításának folyamatában? A következőkben egy leegyszerűsített modell keretében vizsgálom a kérdést, és megkülönböztetem a műveltségközvetítés hagyományos népiskolai típusát, klasszikus középiskolai típusát és mai középiskolai típusát. (Nem nehéz észrevenni, hogy ez a modell – első két elemében – *Ferge Zsuzsa* klasszikus elemzését [1976] követi.) Hangsúlyozom, hogy ez egy leegyszerűsített, elméleti és főleg hipotetikus modell; szándékosan nem bolygatok most olyan – egyébként nagyon fontos és vizsgálandó – kérdéseket, mint hogy hol húzódik a kronológiai határ a „klasszikus" és a „mai" középiskola között, vagy hogy a mai általános iskolában milyen módon és arányokban keveredik a műveltségközvetítés népiskolai és középiskolai típusa.

Ami a népiskolai műveltséget illeti, ebben mindig is az úgynevezett hétköznapi, tehát gyakorlatias tudás játszott központi szerepet. Ez az olvasás, írás, számolás készségein túlmenően mindenekelőtt olyasmit jelentett, hogy – egy némileg cinikus tanári mondást idézve – tudják: ha esik az eső, be kell állni az eresz alá. A hétköznapi tudásnak ez a primátusa azonban nem tette kérdésessé a legfontosabb – nemzeti és vallási – narratívák átörökítésének jelentőségét. A kötelező népiskolai oktatás rendszere Európában mindenütt a 19. században, a modern nemzetállami fejlődés részeként alakult ki, és ennek megfelelően alapfeladatai közé tartozott a közös irodalmi nyelv elterjesztése és az ún. nemzeti hagyományok egységesítő átörökítése mindenekelőtt a történelmi, irodalmi és zenei kánonok révén. (vö. például *Hobsbawm*, 1975/1978) Ezen a ponton válik azonban fontossá a Nyíri Kristóf által hangsúlyozott (1994) különbségtétel szóbeliség és írásbeliség között. Bár a modern népiskola minden ízében az írásbeliség elterjedéséhez kötődik, a keretei között zajló hagyományátörökítés mégis jellegzetesen az „elsődleges szóbeliség" jegyeit viseli magán. Az elemiben tanult történeteket jórészt a tanító elbeszélése alapján ismerik meg a gyerekek, akiknek többsége a későbbiekben sem válik rendszeres olvasóvá. A tanító elbeszélését memóriájában őrzi: sem módja, sem igénye nincs arra, hogy írásos szövegekkel összevesse, pontosítsa őket. A szóbeli hagyományozás tekintélyelvű logikája érvényesül, vakon meg kell bíznunk a forrásban, különben semmi értelme sincs annak, hogy megtanultuk ezeket a narratívákat. Valóság és mítosz egymástól elválaszthatatlan, a szöveghez való kritikai viszony nem lehetséges. Világos, hogy ebben a helyzetben nem beszélhetünk a fenti értelemben vett találkozásról, illetve dialógusról mű és befogadó között.

Mi a helyzet ezzel szemben az úgynevezett klasszikus középiskolában? A tantervek itt a humán műveltségnek jóval szélesebb és rendszerezettebb kánonát ölelik föl, másrészt sokkal erőteljesebben az írott szövegek állnak a középpontban. Mindennek ellenére aligha beszélhetünk arról, hogy a tanórákat bármikor is a szövegelemzés perspektiválís, személyes és azonosuláson alapuló módszerei dominálták volna. Erre nem is lett volna idő éppen a tananyag igen számottevő mennyisége következtében. Ne hamarkodjuk azonban el az ítéletet! Megkockáztatnám azt a hipotézist, hogy sok régi középiskola – persze, hogy nem mindegyik! – el tudta érni, hogy a művekkel való találkozás élmény legyen, és hogy valóban mély humán műveltséggel ruházza föl a tanulókat. Ehhez azonban hozzá

kell tenni, hogy egyetlen középiskola sem egyedül érte ezt el. Fogalmazzunk így: a műveltség – ha kialakult – az Iskola és Társai Korlátolt Felelősségű Társaság terméke volt, és ebben a kft-ben az iskola mellett mindenekelőtt a család és a kortárscsoport voltak a tagok. Ennek az összefonódásnak bizonyos elemei régóta jól ismertek. Bourdieu, *Bernstein* és mások óta tudjuk, hogy a középosztálybeli család olyan kompetenciákkal – nyelvi készségekkel, ismeretekkel, motivációval, azaz kulturális tőkével – ruházza fel gyermekeit, amelyekre az iskola rendszeresen támaszkodik, és amelyek megléte nélkül képtelen ellátni saját kultúraközvetítő feladatát. Más, nem kevésbé fontos összefüggések azonban kevésbé kutatottak. Nem világos például, csak sejthető, hogy a családi körben lezajló beszélgetés – az úgynevezett művelt társalgás – milyen mértékben teszi lehetővé az iskolában tanult narratívák felhasználását, új összefüggésbe helyezését, újragondolását és újraértelmezését. Egyszerűen azt állítom, hogy a klasszikus középiskola közönsége az iskolán kívül is olyan közegben élt, amelyben relevánsak voltak a tananyag részét képező történetek, és azok beépülhettek a mindennapi kommunikációba. Ebben az összefüggésben különösen fontos a kortárscsoport szerepe. Szemléletesen azt mondhatjuk, hogy a műveltség közvetítésének hagyományos gimnáziumi modellje addig működőképes, amíg a tanulók az órán kívül szenvedélyes vitákat képesek folytatni arról, hogy *Arany János* nagy költő volt-e – ahogy azt *Vas István* és *Hegedűs Géza* tették a húszas években a Berzsenyi Gimnáziumban. (*Vas*, 1964) Ezek a viták – vagy általánosabban: társalgások – ugyanis nem egyszerűen következményei egy jól működő iskolai oktatásnak, hanem sokkal inkább feltételei: itt történik meg a tudás egyfajta másodlagos feldolgozása, azaz átalakulása műveltséggé.

Ha figyelembe vesszük, hogy tanulóink milyen sokszor szembesülnek olyan történetekkel, amelyek szereplőinek motívumait nem értik, és amely motívumok iránt nem is érdeklődnek, talán nem túlzás egyfajta kulturális autizmus fenyegetéséről beszélni. Ezen azt értem, hogy az iskola nagy energiákkal megtanítja ugyan az alapvető narratívákat, de ezek történetszerűsége, a történet koherenciája és jelentése rejtve marad a gyerekek előtt: a történet világában úgy bolyonganak, mint az autista a valóságos világban.

A már korábban is idézett *Tomasello* (1999/2002) segítségével valamivel többet is mondhatunk a társalgásnak a perspektívatanulásban betöltött szerepéről. Az amerikai pszichológus három jellegzetes kommunikációs helyzetet különböztet meg az anyanyelv elsajátításának folyamatában. Van úgy, hogy a társalgás résztvevői nem értenek egyet valamiben, máskor a gyermek és a felnőtt nem értik meg egymást, és magyarázatot kérnek egymástól, végül előfordul, hogy a felnőtt a gyermek korábban kifejtett véleményéről mond véleményt. A három helyzet különböző módon, de egyaránt ahhoz járul hozzá, hogy a beszélgetés résztvevői jobban megértsék egymás perspektíváit. Ez a modell alighanem alkalmazható azokra a társalgásokra is, amelyek a narratívák tanulását kísérik, és amelyek során a fiatalok megtanulják a szempontváltás és értelmezés művészetét. Hasonlóképpen fontos számunkra Tomasello egy további megjegyzése, amely szerint az ellentétes vélemények különösen „a társak és a testvér[ek] társalgásaiban fontosak, mert ezekben az esetekben a gyermek nem enged a másik véleményében kifejeződő tekintélynek (mint ezt a felnőttekkel szemben tenné), hanem racionális módot keres arra, hogy a diszkrepanciát valahogy feloldja…”. (*Tomasello*, 1999/2002. 182.)

Akárhogy is, a családi és kortársi „művelt társalgás” egyre kevésbé kíséri a középiskolai műveltségelsajátítás folyamatát. A család és a kortárscsoport a szemünk láttára vonja ki tőkéjét az iskolával közösen alkotott kft-ből. Az okok részletes elemzésébe itt nem érdemes belemenni. A középiskolai oktatás eltömegesedéséről, a tanulók társadal-

mi hátterének átalakulásáról már viszonylag sok szó esett a pedagógiai irodalomban. Röviden szólni kell azonban arról, hogy a média robbanásszerű kulturális hatalomátvétele – Magyarországon az utóbbi tíz, de még inkább az utóbbi öt évben – nemcsak az iskolai műveltség- és értékközvetítés számára jelent konkurenciát, hanem egyre inkább a családi szocializáció számára is: a kulturális tőke átörökítése akadozik, a fiatalok kultúrája és az iskola által közvetített kultúra közötti szakadék immár az ún. jobb – azaz erősen szelektív – iskolákban is rohamosan tágul. Amit a középiskola adott, az soha nem volt sokkal több, mint a műveltség csontváza: adatok és szövegek, amelyek csak az iskolán kívüli társalgások perspektíva- és jelentésadó közegében épültek be szervesen a személyiségbe. Jelenleg viszont egyre inkább az a helyzet, hogy csak a csontváz marad meg, és nem nagyon világos, hogy mit is lehet kezdeni ezekkel a csontokkal.

Tomasello (1999/2002) hívja fel a figyelmet arra, hogy az autizmus nem más, mint képtelenség mások intencionális állapotainak felismerésére. Ha figyelembe vesszük, hogy tanulóink milyen sokszor szembesülnek olyan történetekkel, amelyek szereplőinek motívumait nem értik, és amely motívumok iránt nem is érdeklődnek, talán nem túlzás egyfajta kulturális autizmus fenyegetéséről beszélni. Ezen azt értem, hogy az iskola nagy energiákkal megtanítja ugyan az alapvető narratívákat, de ezek történetszerűsége, a történet koherenciája és jelentése rejtve marad a gyerekek előtt: a történet világában úgy bolyonganak, mint az autista a valóságos világban.

*

Sokak szerint ebben a helyzetben az egyetlen lehetséges megoldás a középiskola – és az alsó középfok – „népiskolásítása", azaz az „ünnepnapi" tudással szemben a „hétköznapi" tudás súlyának megnövelése. Közkeletű példával élve: a ‚Szigeti veszedelem' elemzése helyett inkább azt kellene megtanítani, hogyan kell kitölteni egy adóbevallást. Nos, ami az adóbevallást illeti, arról talán tényleg nem ártana tanítani valamit az iskolában – továbbá az elsősegélynyújtásról, az egészség megőrzéséről, a szexről, a polgári peres eljárásról stb. –, egy ilyen irányú tantervi reform azonban még semmilyen választ nem ad a narratív műveltség sorsára vonatkozó kérdésre. Ez utóbbival kapcsolatban ugyanis a következő hamis alternatíva áll előttünk: vagy fenntartjuk a jelenlegi helyzetet, a kulturális kánonok rendszerezett átadásának látszatát, ami – mint láttuk – a kulturális autizmus melegágya, vagy elfogadjuk a „másodlagos szóbeliség" (*Nyíri*, 1994) kihívását, és a műveltség továbbadását néhány alapnarratíva elmesélésére – vagy videón való bemutatására – korlátozzuk a népiskolásítás programjának megfelelően. Ez az utóbbi „megoldás" természetesen azt jelenti, hogy lemondunk a kritikai olvasás – sőt valószínűleg egyáltalán az olvasás – igényéről és követelményéről. Ami továbbmenve a racionális kritika és ezzel együtt a manipulációval szembeszállni képes autonóm személyiség végét is jelentené. Ha ezzel szemben az olvasó – Nyíri Kristóffal egyetértve – „a klasszikus könyvműveltség megőrzésének" álláspontjára helyezkedik (1994, 42.), akkor érdemes megfontolnia az ún. mélységelvű tanítás alábbiakban kifejtendő alapelveit. E koncepció úgyszólván minden eleme közhelyszámba megy a fejlett országok közoktatásról szóló irodalmában, és viszonylag nagy részük évtizedek óta beépült az iskolai gyakorlatba is. Hogy itt mégis fontosnak tartjuk áttekintésüket, azt nemcsak a kulturális pszichológia által nyújtott újabb keletű értelmezési keret indokolja, hanem mindenekelőtt az a körülmény, hogy Magyarországon az elfogadtatásukra tett minden kísérlet újra és újra értetlenségbe, politikai és szakmai ellenállásba ütközik. (A lehetséges okokkal kapcsolatban lásd *Knausz*, 1998.)

Ha igaz az, hogy a narratív hagyomány műveltséggé alakulásában döntő szerepe van az azokat felhasználó – azoknak perspektívát és jelentést adó – beszélgetéseknek, és ha igaz az, hogy ezek a beszélgetések napjainkban megszűnnek árnyékként kísérni az oktatást, akkor nincs mit tenni, magát az órát kell e társalgások terepévé változtatni. A társalgás szó

persze itt egészen általános értelemben szerepel: vitát éppúgy érthetünk rajta, mint tisztázó beszélgetést, problémamegoldást vagy játékot. A lényeg, hogy e társalgások folyamatában a tananyagban szereplő történetek újabb és újabb arcukat tárják föl, képessé téve a fiatalokat a perspektívaváltásra, az elbeszélő nézőpontjának kritikai megközelítésére és az aktív értelmezésre. Ez természetesen módszertani fordulatot tesz szükségessé.

Három tanítási stratégiáról kell itt megemlékezni, anélkül azonban, hogy alapos kifejtésük ezúttal lehetséges lenne. (Részletesebben – a történelemtanítással kapcsolatban – lásd *Knausz* [szerk.], 2001) Az első a csoportmunka kiterjedt alkalmazása. Ennek jelentőségét az adja, hogy a kooperatív tanulás során a tanulók a tanár közvetlen irányító részvétele nélkül foglalkoznak a tananyaggal: problémát oldanak meg, vitatkoznak, érvelnek, értelmeznek vagy alkotnak – aszerint, hogy milyen feladatot kaptak a tanártól. A második alapvető tanítási stratégia a tanítási dráma címszava alatt foglalható össze. Itt az azonosulás és az empátia áll a középpontban, ami – mint láttuk – nélkülözhetetlen a történetek intencionális játékokként való megértéséhez. Végül világszerte egyre növekvő szerepet játszanak az oktatásban a projektszerű megoldások. Ezek lényege, hogy a tanulók önállóan vagy csoportosan hosszabb ideig dolgoznak valamilyen témán vagy problémán oly módon, hogy a célokat, feladatokat, eszközöket, a partnereket és a forrásokat, az elvégzett munka értékelését stb. „projektszerűen" maguk szervezik meg.

Az az igazság, hogy nem a tanóra alkalmi színesítéséről van szó. Egyszerűen lényegesen több időt kellene szánni az egyes témák – a „művek" – feldolgozására, mint az jelenleg szokásos. A mélységelv lényegét gyakran félreértik, és valljuk be, nem is könnyű elmagyarázni. Egy téma mélyebb feldolgozása nem a megtanulandó adatok szaporítását jelenti, tehát nem azt, hogy Vak Béla uralkodási évszámain túl még a felesége nevét is tudni kell. Valóban rémisztő lenne – és nagyon „szélességelvű" – egy olyan középiskolai követelményrendszer, amelyben ezek az adatok szerepelnének. Másfelől viszont, ha Vak Béla élettörténete állna a középpontban, ennek a történetnek a feltárása, elemzése és értelmezése már korántsem lenne érdektelen, és aligha lenne elképzelhető a feleség szerepének vizsgálata nélkül. És éppen ezt nevezzük mélységelvű tananyagnak: nem a történetekből kiemelt és rendszerezett adatok bevésését, hanem maguknak a történeteknek a sokoldalú és aktív tanulmányozását. Vegyük észre, hogy az elsajátított ismeretek mennyisége itt sem kisebb, de éppen a tanulói önállóságból következően nem mindig tudjuk előre, hogy pontosan milyen ismeretelemekkel fognak gazdagodni tanulóink (és nem is biztos, hogy mindenki ugyanazokkal).

Mindez a mai viszonyok között azért tűnik elképzelhetetlennek, mert a tananyag – a csontváz – mennyisége elkerülhetetlen végzetként áll az „időrabló" tanulói tevékenységek útjába. Foggal-körömmel ragaszkodunk az iskolai műveltség kánonának minden egyes darabjához: mindent akarunk markolni, és semmit sem fogunk. Pontosabban üres szavakat fogunk – aranyforint, bányabér, kapuadó, királytalálkozó –, miközben az eleven történetek ujjaink között folynak el. Arató Lászlóval értek egyet, aki a magyartanítás kapcsán hívja fel a figyelmünket az irodalmi kánon „spontán zsugorodására". Eszerint az irodalmi kánonból nem a tanári munka eredménytelensége következtében, még kevésbé a tantervi reformok okán hullanak ki korábban nélkülözhetetlennek tartott művek, hanem sokkal általánosabb társadalmi okokról, nagyobb szabású kulturális átalakulásról kell beszélni. Ez fájdalmas folyamat, amelybe azonban szerinte sem kell minden további nélkül belenyugodni. „A kánon spontán zsugorodása ellen tudatos redukcióval, a szűkebb kánonhoz való következetesebb ragaszkodással s főképp az olvasási motiváció erősítésével, illetve a műértő befogadás képességének fejlesztésével sokkal eredményesebben lehet küzdeni, mint az irreálisan magasra tett léc, a »nem engedünk a negyvennyolcból« politikájával." (*Arató*, 2000)

Ráadásul a hagyományos kánonok változatlan formában való továbbörökítése nemcsak illúzió, hanem fölösleges is. Az oktatásnak számot kell vetni azzal a 21. századi kö-

rülménnyel, hogy az információs forradalom korában az adatok könnyen és gyorsan „lehívhatók" a legkülönbözőbb adatbázisokból. Ez persze nem jelenti azt, hogy ne lenne szükség a memóriában tárolt adatszerű tudásra – egész korábbi fejtegetésünk ellentmond egy ilyen feltételezésnek –, azt azonban igenis jelenti, hogy ma már nem körvonalazható pontosan, hogy milyen adatok ismerete várható el mindenkitől. Kell-e tudni *Károly Róbert* reformjait? Első válaszom az, hogy nem: erre valók a kézikönyvek, az Internet stb. Második válaszom az, hogy igen: aki tudja és érti Károly Róbert reformjait, az rendelkezik egy nagyon értékes és fontos tudással. Az ellentmondás úgy oldható föl, hogy a hagyomány nagyon kis szektora nevezhető csak abszolút nélkülözhetetlennek, viszont abszolút nélkülözhetetlen, hogy a hagyomány minél nagyobb szektorát sajátítsuk el. Ebből viszont az is következik, hogy a kánonok Arató által igényelt tudatos redukciója semmiképpen nem jelenthet valamiféle központi tananyagcsökkentést (és ezt természetesen Arató sem gondolta így). Nagyon könnyű volna ugyanis azt mondani, hogy jó, akkor nem kell elolvasni a ‚Szigeti veszedelm'-et, rendben van. Csakhogy az a bökkenő, hogy bizonyára el kell olvasni, de nem mindenkinek. És aki nem olvassa el, annak feltehetőleg valami mást kell elolvasni. Itt bizony felelős helyi döntéseket kell hozni, elsősorban azért, mert a konkrét tanulókat csak a konkrét tanárok ismerhetik.

A hagyomány narratívái – mint láttuk – a tanulók által csak számukra releváns kulturális horizontokról értelmezhetők. Ha viszont így van, akkor ezek a horizontok maguk is feltárandók, tudatosítandók: helyet követelnek maguknak a tanórán. Más szavakkal: elkerülhetetlen, hogy a történelemórákon, a magyarórákon, a különböző művészeti tantárgyak óráin olyan tartalmak és tevékenységek jelenjenek meg, amelyeknek látszólag semmi közük ezekhez a diszciplínákhoz. Ilyen mindenekelőtt az önismeret, az emberismeret, a pszichológia, az etika. Ez a hagyomány értelmezésének személyes horizontja. A történet, amellyel az órán találkozom, velem is megtörtént vagy megtörténhetett volna vagy még megtörténhet. Amikor átgondolom, azt is átgondolom, engem mennyiben érint: a művel való találkozás során magammal is találkozom. (A személyes érintettséget elméletileg is hangsúlyozó történelem-, irodalom-, illetve művészetpedagógiai koncepciókkal kapcsolatban lásd *Loránd*, 1997; *Arató*, 1996, 1998ab, 2000; *Trencsényi*, 2000.)

Másrészt számolnunk kell a populáris kultúra horizontjával. Nem szükséges itt elismételni azokat az érveket, amelyeket az irodalom- és művészetpedagógia képviselői már nagyon színvonalasan megfogalmaztak a tömegkultúra és a magaskultúra közötti hídverés szükségessége mellett (lásd például *Arató*, 2000; *Trencsényi*, 2000), ezért csak néhány megjegyzésre szorítkozom. Először is a gyerekek csak azokkal a sémákkal tudják értelmezni a tananyagot, amelyekkel rendelkeznek. Ha ezeket a sémákat a szappanoperák formálják, akkor a szappanoperák megértése szükségszerűen együtt kell, hogy járjon a klasszikus művek megértésével. Ebből azonban még valami következik: a szappanoperák és a klasszikus művek között csak akkor képzelhető el átjárás, ha valami értéket az előbbiek is fel tudnak mutatni. Vagy még inkább: ha valami értéket bennük is fel tudunk fedezni. Ez mindenképpen bizonyos nyitottságot követel a tanártól. Másrészt Arató egy helyen (*Kerber*, 2000) rámutat arra, hogy maga az értelmezés aktusa teremt sajátos didaktikai kapcsolatot a tömegkultúra termékei és a klasszikus művek között. Ha tudniillik megtanítjuk a gyerekeket értelmező módon gondolkodni például a szórakoztató tévéműsorokról (amelyek ezt a reflexiót egyébként nem igénylik), akkor az így megszerzett tudást tanítványaink kamatoztathatják a klasszikus művekkel kapcsolatban is (ahol viszont az értelmező reflexió nélkülözhetetlen). Végül röviden szeretnék utalni arra, hogy ez az összefüggés nemcsak a művészetek, hanem a történelem esetében is fennáll. Egyetlen példa a történelmi tények „cselekményesítése", cselekménnyel való felruházása. (*White*, 1978/1997) Miért ne lehetne pedagógiailag kiaknázni a *Zách Felicián* történetében rejlő akciófilmet, krimit vagy éppen bírósági filmet, a *Nádasdy Tamás* és *Kanizsay Orsolya* kapcsolatában rejlő love storyt, vagy éppen a *Semmelweis Ignác* történetéből kibontható

vírusfilmet (pontosabban baktériumfilmet)? Ez nem azt jelenti, hogy az olcsó szórakoztatás szintjére rántjuk le a történelmet, hanem hogy egyszerre tudatosítjuk a tényeket és a történetsémát, azt, hogy hol illeszkednek a tények könnyedén a sémához, és hol akadozik a cselekményesítés, illetve hogy milyen tényekről kell „megfeledkezni", ha – például – igazi hollywoodi történetet akarunk kreálni.

És végül, de nem utolsósorban: a jelen. A ma embere azoknak a problémáknak a szemüvegével olvassa a múltat, amelyek a mai világot foglalkoztatják. Egyáltalán nem biztos azonban, hogy tanítványaink már rendelkeznek ezzel a szemüveggel, ha tehát azt akarjuk, hogy értsék a múltat, a jelenre is meg kell tanítanunk őket. Ez indokolja megítélésünk szerint a jelenismeret szerepeltetését a bruneri három P-ben is, ránk pedig azt a feladatot rója, hogy a narratív hagyomány értelmezését – természetesen témánként változó mértékben, de következetesen – jelenismereti stúdiumokkal kapcsoljuk össze. A történelem és a társadalomismeret összekapcsolásának viszonylag számottevő hagyománya van Magyarországon is (vö. például *Jakab*, 2001), de nem idegen ez a megközelítés a problémacentrikus irodalomtanítási programtól sem (lásd például Arató pedagógiai elemzését *Bodor Ádám* novellájáról, illetve általában a műértelmezés politikai-történelmi szintjéről mondottakat, Arató, 1998b).

A tanítás itt körvonalazott mélységelvű szemlélete egyfelől a hagyományos „szélességelvű" pedagógiákkal állítható szembe. Ez a kettősség nagyon közel áll ahhoz, amit Bernstein (1971/1974) gyűjteményes és integrált kódnak nevez. „Minden gyűjteményes kódban a tudás hierarchikusan szervezett. Így a tárgy végső misztériuma csak igen későn, az iskolai pályafutás vége felé tárul fel. A tárgy végső misztériumán azt a benne rejlő lehetőséget értem, hogy új valóságok megalkotására tesz képessé... Mivel ez a rejtély a gyűjteményes kódok esetében az oktatás igen késői szakaszában tárul fel – s akkor is csak azon kevés kiválasztott számára, akiknél felismerhetők a sikeres szocializáció jelei –, csak a kiválasztottak tapasztalják saját bőrükön, élik át igazán azt az eszmét, hogy a tudás áthatolható, hogy annak rendszerezései ideiglenesek, hogy a tudás dialektikája a zártság és a nyíltság" (137.). A mélységelvű tananyag alapelve ezzel szemben az, hogy minden téma önmagában hordja értelmét és relevanciáját. Ez szükségessé és egyben lehetővé is teszi, hogy a téma feldolgozása kapcsán mindaz előkerüljön, ami az adott téma valódi megértéséhez szükséges. A tananyag végső üzenetét itt nem az egész, hanem a résztéma hordozza. Nem a tudomány rendszerének, sokkal inkább módszerének, szemléletmódjának közvetítése a cél. A mélységelv tág teret nyit az önálló tanulói ismeretszerzés, a kutatás, a projektmunka számára is, hiszen az elsajátítandó ismeretek köre nincs olyan konkrétan körülhatárolva (nem képezi le pontosan a kánont).

„Kassákot úgysem értik (a középiskolások), erre elég egy óra." A mélységelvű logika ennek az ellenkezője: nincs értelme egy témával „említésszinten" foglalkozni. Ha az anyag nehezen érthető, illetve értelmezhető, akkor vagy alaposan foglalkozni kell vele (hogy a megértés létrejöjjön), vagy teljesen le kell mondani a feldolgozásáról.

A tananyag jelenleg uralkodó „mérföld széles, hüvelyknyi mély" elrendezésének logikáját komikus brutalitással fejezi ki az a mondat, amellyel egy tantervkészítési szemináriumon a magyar szakos hallgatók indokolták meg egyik döntésüket: „Kassákot úgysem értik (a középiskolások), erre elég egy óra." A mélységelvű logika ennek az ellenkezője: nincs értelme egy témával „említésszinten" foglalkozni. Ha az anyag nehezen érthető, illetve értelmezhető, akkor vagy alaposan foglalkozni kell vele (hogy a megértés létrejöjjön), vagy teljesen le kell mondani a feldolgozásáról.

A műveltségi kánonok feszegetése ugyanakkor nem jelenthet érzéketlenséget a tananyag tartalmával szemben. Éppen ez különbözteti meg ezt a pozíciót – amelyet ebben

az összefüggésben kulturalistának nevezhetünk – azoktól a pedagógiáktól, amelyek a képességfejlesztést úgy állítják a középpontba, hogy arról mintegy leválasztják a kulturális tartalmakat. Míg az utóbbiak hajlamosak arra, hogy relativizálják a műveltségi anyag kiválasztásának problémáját, addig a kulturalista logika éppen ezt állítja a középpontba. Valóban, ha az alternatív narratívákban látjuk azt a kulturális eszköztárat, amely a személyiség autonóm választásait lehetővé teszi, nagyon is fontos, hogy ezek valóban alternatívát kínáljanak a közhelyes evidenciákkal szemben.

Irodalom

Adorno, Th. W. (1966/2001): Nevelés Auschwitz után. In: Kovács Mónika (szerk.): *Holokausztoktatás és autonómiára nevelés.* Hannah Arendt Egyesület, Budapest. 29–42.

Arató László (1996): Hermeneutika, diákbefogadó, irodalomtanítás. *Iskolakultúra*, 2. 20–28.

Arató László (1998a): Az irodalomóra rétegei – Kölcsey Ferenc: Himnusz. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz–Westermann, Celldömölk. 169–186.

Arató László (1998b): Problémacentrikus irodalomtanítás a középiskolában. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón.* Pauz–Westermann, Celldömölk. 288–303.

Arató László (2000): Dialógus a szakadékban. *Beszélő*, 7–8. http://www.c3.hu/scripta/beszelo/00/0708/10arato.htm, 2002. 06. 16.

Assmann, J. (1992/1999): *A kulturális emlékezet*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.

Babits Mihály (1909/1978): Irodalmi nevelés. Egy tantárgy filozófiája tanulók számára. In: *Esszék, tanulmányok*. I. kötet. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 87–99.

Bernstein, B. (1971/1974): Az iskolai tudásanyag osztályozásáról és kereteiről (framing). In: Ferge Zsuzsa – Háber Judit (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 123–152.

Bourdieu, P. (1996/2001): *Előadások a televízióról*. Osiris, Budapest.

Bruner, J. S. (1983): *Child's Talk. Learning to Use Language.* Oxford University Press.

Bruner, J. S. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds.* Harvard University Press, Cambridge.

Bruner, J. S. (1986/2001): A gondolkodás két formája. In: László János – Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák 5. Narratív pszichológia.* Kijárat Kiadó, Budapest. 27–57.

Bruner, J. S. (1996): *The Culture of Education.* Harvard University Press, Cambridge.

Faludy György (1989): *Pokolbéli víg napjaim.* Magyar Világ Kiadó Kft., Budapest.

Ferge Zsuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Fináczy Ernő (1927/1986): *Az újkori nevelés története.* Könyvértékesítő Vállalat, Budapest. (Az 1927-es kiadás hasonmása.)

Heyl, M. (2001): Nevelés Auschwitzról, Auschwitz után. In: Kovács Mónika (szerk.): *Holokausztoktatás és autonómiára nevelés.* Hannah Arendt Egyesület, Budapest. 43–62.

Hobsbawm, E. J. (1975/1978): *A tőke kora.* Kossuth, Budapest.

Jakab György (2001): Társadalomismeret – Társadalmi ismeretek. In: Knausz Imre (szerk.): *Az évszámokon innen és túl… Megújuló történelemtanítás.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 164–177.

Jauß, H. R. (1984/1999): *Horizontszerkezet és dialogicitás. In: Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika.* Osiris, Budapest. 271–319.

Kerber Zoltán (2000, szerk.): Az olvasóvá nevelés problémái az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, 7. http://www.oki.hu/PrinterFriendly.asp?Kod=2000-07-np-Kerber-Olvasova.html, 2002. 06. 16.

Knausz Imre (1998): Tudjuk, de nem tesszük. Töprengés a történelemtanításról. In: *Történelem és oktatás.* FPI, Budapest. 173–185.

Knausz Imre (2001, szerk.): *Az évszámokon innen és túl… Megújuló történelemtanítás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Loránd Ferenc (1997): A holocausttéma pedagógiai dimenziói. *Új Pedagógiai Szemle*, 6., 12–23.

Lukács György (1935/1982): Ernst von Salomon. In: *Esztétikai írások 1930–1945*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 386–390.

Marcuse, H. (1964/1990): *Az egydimenziós ember.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Mérei Ferenc (1975/1989): Az utalás. Az élményközösség szemiotikai többlete. In: *Társ és csoport.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 264–288.

Nyíri Kristóf (1994): Hagyomány és szóbeliség. In: *A hagyomány filozófiája.* T-Twins Kiadó, Budapest. 13–47. http://nyitottegyetem.phil-inst.hu/kmfil/kutatas/nyiri/hgyszo.htm, 2002.06.16.

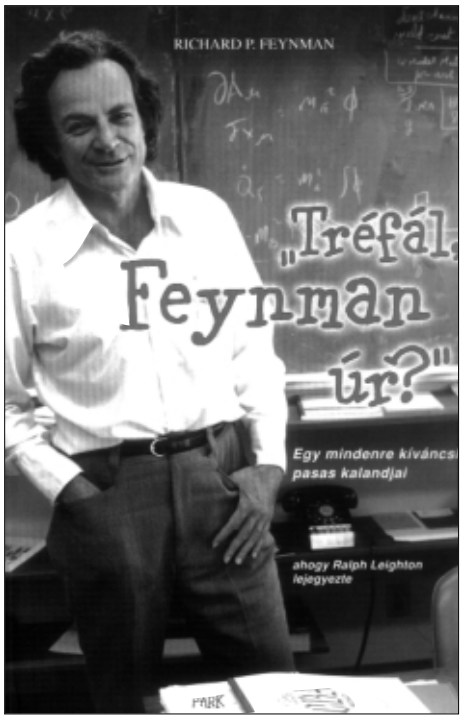
Pataki Ferenc (2001): Élettörténet és identitás. Új törekvések az én-pszichológiában. In: *Élettörténet és identitás*. Osiris Kiadó, Budapest. 225–308.

Riesman, D. (1961/1996): *A magányos tömeg.* Polgár Kiadó, Budapest.

Szerb Antal (1941/1973): *A világirodalom története*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.

Tengelyi László (1998): Élettörténet és önazonosság. In: *Élettörténet és sorsesemény*. Atlantisz, Budapest. 13–48.
Tomasello, M. (1999/2002): *Gondolkodás és kultúra.* Osiris, Budapest.
Trencsényi László (2000): *Művészetpedagógia. Elmélet, tanterv, módszer*. OKKER, Budapest.
Vas István (1964): *Nehéz szerelem*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
Vonnegut, K. (1987/1998): *Kékszakáll.* Ford.: Kappanyos András. Maecenas, Budapest.
White, H. (1978/1997): A történelmi szöveg mint irodalmi alkotás. In: *A történelem terhe.* Osiris Kiadó, Budapest. 68–102.
White, H. (1987/1997): A narrativitás értéke a valóság megjelenítésében. In: *A történelem terhe*. Osiris Kiadó, Budapest. 103–142.

Köszönetet mondok azoknak a barátaimnak, akik elolvasták e dolgozat első változatát, és észrevételeikkel segítették munkámat. Különösen hálás vagyok Arató Lászlónak, Bacskay Beának és Nahalka Istvánnak.



A Park Könyvkiadó könyveiből