

Tézisek a műveltségről

Knausz Imre

Tanárképző Intézet

knauszi@gmail.com

Kulcsszavak: pedagógia, műveltség, tanterv, kompetencia, demokrácia, társadalmi integráció

Ebben az írásban kísérletet teszek arra, hogy röviden összefoglaljam nézeteimet a műveltségről. Az alábbi tézisek háttérét azok az esszék képezik, amelyeket 2010 és 2018 között írtam, és amelyeket *Műveltség és demokrácia* címen gyűjtöttem kötetbe.¹

1. A továbbiakban szinonimaként használom a *műveltség*, az *általános műveltség* és a *hagyományos műveltség* kifejezéseket. Műveltségnek az olyan tudásokat nevezem, amelyeket az előző nemzedékektől örököltünk, amelyek tehát viszonylag hosszú időn keresztül fennmaradnak.² Ez összefügg a műveltség kanonikus jellegével: a műveltséget alkotó művek abból nyerik tekintélyüket, hogy nem váltak a felejtés martalékvává, és éppen ezért *mértékadóak*. A műveltségi kánon tehát nyitott: azok a szellemi termékek, amelyek átöröklődnek a következő nemzedékre, belekerülnek ebbe a kánonba. A kanonizáció nem valamiféle elvont minőségszempélyen múlik, hanem ezen a perzisztencián. A műveltség fogalma szorosan kapcsolódik a hagyományhoz: a műveltség valójában az elsajátított hagyomány. Amikor azt mondom, hogy a műveltség művekből áll, korántsem szűkítem a műveltséget a művészetekre. Valójában minden műveltségi terület jól elkülöníthető „hagyománydarabokból”, művekből épül föl. Ennek háttere klasszikusan a *könyv*. Műveltnek lenni nagyon sokáig az olvasottságot jelentette: a művelt ember írástudó (*litteratus* vagy *litteratus*).

2. A művelt ember eszménye a *modernitás* terméke. A középkorban a könyvek nem voltak hozzáférhetőek, és alig valaki tudott olvasni. A könyvnyomtatás viszont megteremtette a lehetőséget, a humanista embereszmény pedig az igényét annak, hogy a művelt ember olvasottsága révén különböztesse meg magát a tömegtől. A műveltségi kánon ekkor mindenekelőtt az antik szövegkorpuszt és a Szentírást tartalmazta, és ez az eszmény alapvetően a 18. századig fennmaradt. Döntő változást ezen a téren a *nacionalizmus* jelentett: a korábban

¹ KNAUSZ Imre, *Műveltség és demokrácia: Kísérletek a pedagógia bírálatára 2010–2018*, Taní-tani Könyvek 2 (Budapest: Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, 2018)

² Hannah ARENDT, *Múlt és jövő között*, ford. MÓDOS Magdolna, (Budapest: Osiris Kiadó – Readers International, 1995) 209.

jórészt egységes európai kánon nemzeti műveltségekre szabdalódott, tartalmát pedig egyre inkább a nemzeti történelem, a nemzeti irodalom és az immár grammatikai eszközökkel is leírható anyanyelv alkotta. Megjelennek továbbá a műveltségi kánonban olyan nem az írásbeliségen alapuló területek is, mint a zene és a képzőművészet. Ez egészül ki a 19. század végén, de főleg a 20. században a technikai és természettudományos műveltséggel, és az így megszilárduló műveltségeszmény képezi a mai iskolai tantervek alapstruktúráját is.

3. Nagyjából a 20. század utolsó harmadáig a műveltségre úgy tekintettek a modernitásban, mint a *jellemnevelés* eszközére. A hagyomány elsajátítása alkalmassá látszott arra, hogy egy szilárd értékrendet alapozzon meg. Valójában ez áll a háttérben annak, amit David Riesman belülről irányított embernek nevez: a műveltség adja azt a „belső irányítót”, ami segít eligazodni a szeszélyesen változó körülmények között.³ A műveltségnek ebből a funkciójából vezethető le Herbart „nevelő oktatás” koncepciója, amely az oktatásnak alapvetően morális célokat tulajdonít.⁴

4. A 20. század második harmadától azonban az oktatás jellemnevelő funkciója egyre inkább úgy tekint a közvélemény, mint időszerűtlen elvárásra. Az elveihez mindig hű, szilárd jellemű férfiú (szándékosan használok szexista fordulatot) eszményét fokozatosan felváltja a másokra odafigyelő, másokhoz alkalmazkodni tudó és akaró – így a mindenkori trendeknek kétségkívül kiszolgáltatót – ember hétköznapi ügyessége. Ennek kapcsán beszél Riesman „*mások által irányított*” emberről. Másrészt maga a jellemet megalapozó hagyomány is erodálódik. Csökken a könyvtárak jelentősége, noha ezek az intézmények a modernitás hagyományrendszerének elsődleges otthonai voltak. A hagyomány narratíváit adatbázisok váltják fel, amelyekben az adat kiszakad az elbeszélés eredeti kontextusából, és mintegy szabadon lebeg a virtuális térben. Ebben a helyzetben azonban megkérdőjeleződik a műveltség értelme és így közvetve az iskolák funkciója is. A szilárd jellemet megalapozó műveltségeszmény alighanem végérvényesen a múlté. A továbbiakban azonban amellet érvelek, hogy a hagyományos műveltségre a 21. századi körülmények között nagyobb szükség van, mint valaha. Ehhez azonban újra kell gondolni a műveltség funkcióját.

5. Lehet-e a műveltség *interpretatív*? Magyarul: használható-e arra, hogy segítségével hatékonyabban értelmezzük azt a világot, amelyben élünk? A „grafikus felhasználói felület”, amelynek segítségével a környezetünkkel kommunikálunk (gombok, feliratok, ikonok, szabályok), nagyon erősen sugallják, hogy a mindennapi élet megéléséhez nem kell érteni a világot. Hogy mi történik a mo-

³ David RIESMAN, *A magányos tömeg*, ford. SZELÉNYI Iván, (Budapest: Polgár Kiadó, 1996)

⁴ FINÁCZY Ernő, *Nevelélméletek a XIX. században*, (Budapest: MTA, 1934) Online: Magyar Elektronikus Könyvtár, mek.oszk.hu – 2019. november. 76.

torháztető alatt, az a szakemberek dolga. Ez azonban csak addig igaz, amíg a dolgok tervezetük szerint működnek. Amikor baj van, megoldásokat kell keresni, és aligha tagadható, hogy sok olyan baj van, amelynek a megoldását nem várhatjuk pusztán a szakemberektől. Baj van a testünkkel, baj van a társadalommal, és mindenekelőtt baj van az „egésszel”, a környezeti katasztrófa felé sodródó világgal. A műveltség ebben az összefüggésben mindenekelőtt a *kauzális gondolkodáshoz* nyújt eszközöket: gondolkodni tanít a világ rejtett törvényszerűségeiről.

6. Lehet-e a műveltség *dialogikus*? Magyarul használható-e arra, hogy az állampolgárok szót értsenek egymással és kölcsönösen kielégítő döntéseket hozzanak? A *nemzeti műveltségről* korábban úgy gondolkodtunk, hogy elsősorban közös narratívákat szolgáltató, és ezek a közös narratívák fejezik ki a nemzet egységét. Ma azonban a radikális pluralizmus körülményei között anakronizmus lenne erre törekedni. Sokkal inkább a különböző kultúrák együttélésére kell felkészülni. A tolerancia azonban nem pusztán attitűd kérdése, hanem elsősorban megismerési kérdés: a mai embernek jártasnak kell lenni a vele együtt élő kultúrák narratíváiban is. Magyarországon ez nemcsak a nemzeti-liberális, cigány-nemcigány, szegény-gazdag, falusi-városi stb. dimenziókban⁵ érdekes, hanem egyre inkább a várható tömeges bevándorlás kontextusában is.

7. Lehet-e a műveltség *kritikai*? Magyarul képes-e ráébreszteni arra, hogy a világ, amelyben élünk, lehet másfolyen is? A történelem és az irodalom narratívái elmúlt világokról, a miénkkel párhuzamos világokról és lehetséges világokról szólnak: alternatívákról. Megítélésem szerint óriási szükség van az ebben rejlő szubverzív erőre. Egyedül ez teszi lehetővé, hogy ne váljunk a mindennapok foglyává, a kortárs tömegkultúra által intenzíven sugallt életformaminták rabszolgájává.

8. Nem lehet nem észrevenni, hogy ez a három elvárás – hogy interpretatív, dialogikus és kritikai műveltségre van szükség – szorosan összefügg a *demokrácia* jövőjével. A műveltségben rejlő interpretatív potenciál nélkül az állampolgárok manipulálhatók. A műveltségben rejlő dialogikus potenciál nélkül nem jönnek létre – vagy félrecsúsznak – a demokratikus döntéshozatalhoz szükséges diskurzusok, és végül a műveltségben rejlő kritikai potenciál nélkül a polgárok idegenkedni fognak minden változástól. Ez azonban azt is jelenti, hogy a demokrácia feltételezi a *műveltség demokratizálását*. Ha a tudatlan tömegek akarátán múlik a jövő, a legrosszabbra számíthatunk, ez a felismerés azonban nem kell, hogy kiábrándítson a demokráciából: legalább elvi szintén érdemes számolni a „művelt néppel” mint alternatívával is.

⁵ MÁTRAI Zsuzsa, „Új korszak küszöbén: a túlélés pedagógiája”, *Iskolakultúra*, 19(2009) 3-4. sz. 122-128.

9. A *tömegoktatás* kiépítése a 19. század utolsó harmadától, majd a tankötelezettségi korhatár fokozatos emelése a 20. században, valamint a középfokú oktatás részben ettől független expanziója – ma minden fejlett országban legalább 10 évig, de túlnyomórészt 12 évig iskolába járnak a gyerekek és fiatalok – látszólag jó alapot teremt a műveltség demokratizálásának programjához. Gyakorlatilag minden iskolás találkozik a hagyományos műveltséget közvetítő tananyaggal. Különösebb bizonyítási eljárás nélkül is tudjuk azonban, hogy ez nem következik be, pontosabban továbbra is csak egy szűk – magas szocioökonomiai státuszú – réteg szerez valódi műveltséget az iskolában, a többiek által szerzett tudás „benn marad az iskola falai között”. A modern tömegoktatás – országonként változó mértékben, de – a tudatlanságot termeli újra.

10. Egy kontraintuitív tézis: az oktatás azért nem közvetít általános műveltséget, mert *nem eléggé kompetenciaalapú*. Mit jelent ez? Kompetenciának nevezem a gyakorlati jártasságot egy adott területen, magyar kifejezéssel a hozzáértést. Minden kompetencia három komponensből tevődik össze. Az első komponenst az ismeretek és az automatikus készségek alkotják, azaz olyan tudások, amelyek önmagukban, kontextusukból kiragadva is begyakorolhatók. Az iskola jellemzően ezeket a tudásokat közvetíti és kéri számon, ezért joggal beszélhetünk esetükben iskolás tudásról, ha a másik két komponens hiányzik. A második komponens egyfajta helyzetfelismerő készségként írható le: nemcsak általában tudom, hogy mikor mi a teendő, hanem a megélt helyzeteket be tudom azonosítani: éppen most van szükség adott tudáselem alkalmazására. Ez csak életszerű helyzetekben, tapasztalatok szerzésével alakítható ki. Végül a harmadik komponens egyfajta elkötelezettség: nemcsak képes vagyok egy bizonyos cselekvésre, hanem ez a képességem fontos is nekem, érdeklődöm a dolog iránt.⁶ Vegyük észre, hogy nemcsak a gépkocsivezetés vagy az elsősegélynyújtás írható le ilyen kompetenciaként, hanem a történelemben vagy a fizikában való jártasság is. Ezeken a területeken azonban az iskolás tudás jellemzően csak az iskolán kívül alakul kompetenciává – azok esetében, akik később egyik vagy másik területtel foglalkoznak. A többiek mindent elfelejtenek, és nincs esélyük arra, hogy azt a gyakorlatban, alapvetően különböző kommunikációs folyamatokban alkalmazzák.

11. Azt állítom, hogy az iskolai műveltségközvetítés legfőbb közvetlen akadálya az egységes és szélességelvű tananyag. *Egységes* tananyagon azt értem, hogy a tantervek központilag előírják, hogy egy adott iskolatípus adott évfolyamán milyen tantárgyakat kell tanítani, és hogy konkrétan milyen tananyagot kell feldolgozni. A magyar kerettantervek azt is megszabják, hogy egy-egy té-

⁶ KNAUSZ Imre, „A kompetencia szerkezete és a kompetenciaalapú oktatás”, *Iskolakultúra* 19(2009) 7–8. sz. 71–83.

makörre mennyi időt kell fordítani. Ráadásul az 1978-as tanterv óta a dokumentumok műfaji sajátosságai – táblázatos, adatbázisszerű tantervek – is a pontos előírások irányába mozdították el az oktatás tartalmi szabályozását. Az egységes tananyag nem figyel arra, hogy a tanulók különböznek abban, hogy mit és milyen mértékben tudnak elsajátítani. Az anyagot „le kell adni” függetlenül attól, hogy a gyerekek megértették-e, vagy érdekli-e őket. A tudatlanság új-ratermelődik.

12. *Szélességelvű* tananyagot azt értem, hogy annak mindent tartalmaznia kell, amiről azt gondoljuk (a kormányzat azt gondolja), hogy az az általános műveltség része. Az a meggyőződés van a háttérben, hogy a felnőtt társadalom csak azt fogja tudni, amit az iskolában megtanult. Ebből viszont az következik, hogy a tantervek túlzásúfoltak. Éppen arra a két dologra nem jut idő, ami a kompetenciafejlesztés és így a műveltségközvetítés lényege lenne: az *érdeklődés* felkeltésére és a gyakorlati *alkalmazásra*. Ez a két dolog nyilvánvalóan összekapcsolódik. Az *érdeklődés* éppen azáltal kelthető fel egy tananyag iránt, hogy a tanuló gyakorlatban megtapasztalja: róla szól a mese, kapcsolódik az ő életéhez, és így használható. Ehhez azonban arra van szükség, hogy a pedagógus megszabaduljon a folyamatos előrehaladás kényszerétől. A szélességelvű tananyag voltaképpen a tanulói kíváncsiságot is végzetessé teszi: ha a tanuló kérdez, nem lehet haladni az anyaggal.

13. Az ilyen oktatás *exkluzív*, kirekesztő jellegű. Látszólag demokratikus, mert mindenkinek ugyanazt tanítja, valójában azonban azokat, akik nem rendelkeznek kellő otthonról hozott motivációval és megfelelő, szintén otthonról hozott tanulási képességekkel, kizárja a műveltségből, és így voltaképpen a nemzetből. Ez a mechanizmus elsősorban a legszegényebbeket – és köztük nagy súllyal a cigányokat – sújtja. A mélyszegénységből való felemelkedés legfontosabb csatornája az oktatás lenne, annak mai rendszere, a tanulók saját kultúrája iránti érzéketlenség azonban éppen az oktatás terén fosztja meg a fiatalokat a siker reményétől.

14. Bár az iskola és a gyermek közötti *szakadék* a nyomorban élők esetében a legkiáltóbb, nem szabad elfeledkezni arról, hogy ez a szakadék egyre általánosabb jelenség, voltaképpen az oktatás normál állapotáról van szó. Az a tömegkultúra, amiben a fiatalok élnek, a mindennapi élet struktúrái nem igénylik a műveltséget. Egyre inkább egy múlt és társadalmi emlékezet nélküli világként írhatók le ezek a struktúrák, amelyben a hagyomány diszfunkcionális. Funkciót pedig csak attól nyerhetne, ha az értelemközpontú és mélységelvű tanítás meg tudná tanítani a fiatalokat arra, hogyan nézzenek túl a mindennapokon és ébredjenek rá valódi helyzetükre.

15. A *mélységelvű* tanítás szükséges, de természetesen nem elégséges feltétele az oktatás értelem- és *érdeklődés*-központú reformjának. Mélységelvű

tanításon azt értem, hogy az egyes témák nem előkészítik a következőt, hanem önmagukban hordozzák üzenetüket. Teret engednek a tanulók kérdéseinek és önálló ismeretszerzésének, ennél fogva soha nem látható pontosan előre, hogy pontosan milyen ismeretelemek feldolgozására fog sor kerülni. Alapvető célja az érdeklődés felkeltése, a motiváció. Nem a tudomány rendszerének, inkább módszerének megtanítására törekszik. A mélységelvű tanítás természetesen azzal jár, hogy a műveltségi kánon valóban fontos elemeinek tanítására nem kerül sor.

16. Az alábbiakban áttekintem a mélységelvű tanítás elleni fontosabb elenőrzéseket. *A tanulókat hátrány éri, mert fontos, az élethez szükséges dolgokat nem tanulnak meg.* Ezzel kapcsolatban emlékezetünkbe kell idézni, hogy mi a különbség a technikai tudás és aközött, amit Arisztotelész *okosság*nak (phronésis) nevezett.⁷ Ha egy jól definiált célt akarunk megvalósítani, akkor pontosan leírható, hogy ahhoz milyen tudás kell. Ebből nem maradhatnak ki elemek, és a szakmai tudás jórészt ilyen. Vannak azonban másfajta tevékenységek is az életünkben: a cselekvések (praxis). Ezek azok a kommunikációs aktusok, amelyek abból fakadnak, hogy emberek között élünk, és folyton meg kell egyeznünk más emberekkel. Ilyen cselekvések jellemzik a magánéletet, a nevelést és a közéletet. A cselekvés jellegzetessége, hogy nem látható előre a vége, így az sem látható előre, hogy milyen tudásra (okosságra) lesz szükség a megvalósításához.⁸ Az az állításom, hogy a műveltség ennek az okosságnak fontos (bár talán nem kizárólagos) alkotórésze. Minél többet tudunk, annál hatékonyabban cselekszünk, de senki a földön nem tudja megmondani előre, hogy milyen tudásra lesz szükségünk. Így minden közismereti tanterv bizonyos fokig önkényes. A tananyag központi listái inkább tükröznék politikai szándékokat, mint a tanulók érdekeit.

17. Ha a különböző iskolákban nem azonos a tananyag, abból mindenféle *praktikus problémák* is származnak. Ilyen például az, hogy ezzel elvileg csökken az iskolarendszer átjárhatósága. Megítélésem szerint ez nem erős érv, a gyakorlatban az iskolák ma is igen kevésbé tudnak támaszkodni a tanulók máshol szerzett tudására. A megszerzett kompetenciák sokkal fontosabbak, mint hogy a tanuló korábbi képzése tematikai értelemben lefedett-e bizonyos tananyagelemeket. Ennél komolyabb probléma, hogy a szelektív iskolarendszer nemcsak a tudás átadásának temploma, hanem a verseny terepe is, és ez a verseny akkor

⁷ ARISZTOTELÉSZ, *Nikomakhoszi etika*, ford. SZABÓ Miklós (Budapest: Európa Kiadó, 1987) 1139b–1140a.

⁸ Hannah ARENDT, *The Human Condition*, (Chicago: The University of Chicago, 1998); KNAUSZ Imre, „Kétféle tudás: Újabb adalékok a kompetenciafogalom differenciáltabb értelmezéséhez”, in Uő, *Műveltség és demokrácia*, i.m. 340–351.

igazságos, ha mindenki nagyjából ugyanazt tanulja. Itt azt kell kiemelni, hogy egy kompetencia-központú vizsgarendszernek nem feltétlenül kell azonos tematikára épülnie, elég, ha a vizsgált kompetenciák egyértelműek és a szabályok nyilvánosak. Több olyan vizsgáztatási metódus elképzelhető, amely nem követeli meg a tematikai egységességet, az eredmények mégis összemérhetők. Ezek közül a ma is létező projektérettségit emelném ki, amelynek során a vizsgázók maguk határozzák meg, hogy mit akarnak megvalósítani, és az ahhoz az egyedi feladathoz szükséges tudást mozgósítják.⁹

* * *

Ajánlom a fenti téziseket egy majdani demokratikus közoktatás-politika kidolgozóinak figyelmébe.

A témában megjelent fontosabb publikációim:

KNAUSZ Imre, „A kompetencia szerkezete és a kompetenciaalapú oktatás”, *Iskolakultúra* 19(2009) 7–8. sz. 71–83.

KNAUSZ Imre, *A múlt kútjának tükré: A történelemtanítás céljairól*, (Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó, 2015)

KNAUSZ Imre, *Műveltség és demokrácia: Kísérletek a pedagógia bírálatára 2010–2018*, Taní-tani Könyvek 2 (Budapest: Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, 2018)

KNAUSZ Imre, „A nyílt végű kérdés: Mit üzen a komplex instrukciós program a közoktatásnak?”, *Taní-tani*, 2019. február 2. Online: tani-tani.info – 2019. december.

⁹ KNAUSZ Imre, „Műveltség, tanterv, vizsga”, in Uő, *Műveltség és demokrácia, i.m.* 361–371.