

Knausz Imre

## Igazság és homályos tudat

A közoktatásról rendszerkritikai kontextusban

*„Mi zavar, a tudatlanság vagy a közöny?*

*Nem tudom! De nem is érdekel.”*

*(Ricsárdgír)*

*„...nézze csak, milyen furcsa! furcsa, hogy ez igaz!”*

*(Móricz Zsigmond: Légy jó mindhalálig)*

### Összefoglalás

Az Orbán-rendszer egyebek mellett abban különbözik az eddig ismert modern autokráciáktól, hogy láthatóan semmit nem akar kezdeni a közoktatással: azt nem tekinti legitimációs bázisnak, sem a kulturális hegemonia létrehozását szolgáló eszköznek. Erre jó oka van, úgy is mondhatnánk, hogy megértette az idők szavát. Amint erről ebben az írásban még lesz szó, az oktatás mára kiüresedett, egyszerűen szólva: mindegy, hogy Esterházyt vagy Wass Albertet tanítanak irodalomórán, a tanulókat mindkettő teljesen hidegen fogja hagyni. Ez a kiüresedett nagyrendszer természetesen rendbehozható, ez azonban a hatalmon lévők számításai szerint túl költséges lenne, a kulturális hegemonia kiépítésének jóval kézenfekvőbb és korszerűbb eszközei állnak rendelkezésre a média, különösen a közösségi média világában. Az alábbi esszé azt az ajánlást fogalmazza meg a hazai rendszerkritikus baloldalnak, hogy éppen ellenkezőleg a közoktatás rekonstrukciójára fókuszálva alakítsa ki társadalmi-politikai stratégiáját. Ez nem egy szakpolitikai ajánlás, azaz nem arról lesz szó, hogy adott feltételek között mire érdemes költeni, vagy milyen szabályozásokat kell bevezetni. De az sem célja, hogy originális elméleti meglátásokkal sokkolja vagy éppen kényeztesse az olvasót. Amit itt a helyzetről leírok, azt már számos monográfiában nálam százszor alaposabban és pontosabban megfogalmazták mások. Írásom nem törekszik többre, mint hogy meggyőzze az olvasót arról, hogy a közoktatás rekonstrukcióját érdemes a baloldali gondolkodás fókuszába állítani. És nemcsak azért – bár ez is borzasztó fontos –, mert az elnyomottak – a munkásosztály, a prekariátus, a nők, az etnikai és más kisebbségek stb. – empowermentjének különlegesen hatékony eszköze lehet, hanem azért is, mert az oktatás – azaz a pedagógiai igazságkonstrukció – olyan világ lehet, amely közvetlenül szembeállítható az eldologiasodással, amennyiben képes megvalósítani a találkozás kultúráját – hogy korunk talán legradikálisabb politikai gondolkodóját, Ferenc pápát

idézzük. Azt is állítom továbbá, hogy a közoktatás ilyen értelemben vett rekonstrukciója elvileg lehetséges, azaz nem tartalmaz önellentmondást.

A kapitalizmus, és különösen a kései kapitalizmus egyik lényegi – ha nem a legfőbb – sajátossága az igazságfelejtés, azaz annak tartós elhomályosulása, hogy mit tekintünk igazságnak. A kérdés látóterünk perifériájára szorul, kikerül az érdeklődés fókuszából, ennek következtében egy homályos tudat válik uralkodóvá, amely mindannyiunkat képtelenné tesz saját helyzetünk és cselekvési lehetőségeink felismerésére. Így különösen az elnyomottak válnak kiszolgáltatottá egyfelől különböző gazdasági és politikai manipulációknak, másfelől mindazoknak a strukturális eredetű hatásoknak, amelyek életüket fogságban tartó örök és megváltoztathatatlan körülményekként jelennek meg számukra. Joggal gondolhatjuk, hogy a homályos tudat természetes ellenszere a világismeret, amelynek közvetítése klasszikusan az iskola feladata. Csakhogy az iskola a 20. század folyamán maga is betagozódott a homályos tudat társadalmi újratermelésének folyamatába, így az a látszat keletkezik, mintha a közoktatás hibái – alulfinanszírozottsága, korszerűtlen működés módja – hoznák létre a homályos tudatot. Valójában a háttérben a kései kapitalizmus mindennapi kultúrája áll, amelyhez az iskolarendszer nagyon is funkcionális módon illeszkedik. Világos, hogy az igazság feltárulása nem történhet meg pusztán az iskola segítségével, ehhez a valósággal való intenzív találkozásra van szükség. Ugyanakkor az is világos, hogy az iskola kiszakítása a homályos tudat újratermelésének nagyon is belakott mókuskerekéből jelentősen növelheti az elnyomottak világ- és önismeretét és ezáltal mind egyéni érdekérvényesítő potenciáljukat, mind az önszerveződésre és a kollektív cselekvésre való képességüket. Ez az empowerment akkor történhet meg, ha az iskola a pedagógiai igazságkonstrukció színterévé válik. Ennek megvalósítása szakmai értelemben sokkal kisebb kihívás, mint amilyenek első pillantásra látszik, politikailag azonban olyan masszív érdekeket sért, hogy az itt következő gondolatmenet utópikus jellegét magam is készséggel elismerem.

### [Előzetes megjegyzések az igazság fogalmához](#)

Ennek az írásnak egyik központi fogalma az igazság, ezért szükségesnek látszik előzetesen tisztázni, hogy a fogalmat milyen értelemben használom. Természetesen még csak vázlatos szinten sem vállalkozhatom ennek a rendkívül elméletérzékeny fogalomnak a filozófiai

kibontására. Az alábbiakban csak az érthetőség kedvéért próbálom pozicionálni magam ebben az útvesztőben.

Kant óta közhely, hogy nem vagyunk képesek megismerni a dolgokat, ahogy azok magukban vannak, így az igazság fogalma is csak arra vonatkozhat, ahogy a világ emberi megismerőképességünk számára megjelenik. A modern konstruktivizmus a rossz hírt azzal tetézi, hogy rámutat: e megismerőképességet az ember univerzális (antropológiai) sajátosságain túl számos kulturális és személyes kognitív séma is befolyásolja, így amit igazságnak mondunk, az mindig a világ egy lehetséges interpretációja – egy mentális konstrukció –, amely mellett más lehetséges interpretációk is az igazság igényével léphetnek fel. Ez a gondolatmenet könnyen vezet el az igazság radikális relativizálásához és szubjektívizálásához, magam azonban nem ezt az utat követem. Abból indulok ki, hogy ha nem is mondható ki egy eszméről (kijelentésről, elméletről stb.), hogy ez AZ igazság, bizonyos eszmék igenis kizárhatók az igazság fogalmából, és az igazság keresése – pontosabban létrehozása, az igazságkonstrukció – nagyon is értelmezhető emberi magatartás. Így különösen kizárhatók az igazság fogalmából az eszmék alábbi csoportjai:

- a) *a hazugságok*: olyan állítások és elméletek, amelyeket megtévesztés céljából konstruáltak jellemzően valamilyen érdek érvényesítésére törekedve;
- b) *a tévedések*: olyan állítások és elméletek, amelyek meggyőzően cáfolhatók, azaz vagy belső ellentmondást tartalmaznak, vagy a tapasztalati tényeknek mondanak ellent;
- c) *a nem jól megformált vélekedések*, amelyek formailag nem adnak elég fogódzót ahhoz, hogy igazságétékükről szigorú szabályok szerint dönthessünk.

Témánk szempontjából mindhárom csoport fontos, de különösen nagy jelentősége van a harmadik körnek. Mindennapi életünket és gondolkodásunkat számos ilyen vélekedés határozza meg, jelentős részük könnyen érthető és a gyakorlatban könnyen követhető. Egy részük gyakran beválik (adaptív), más részük ritkábban. Közös jellemzőjük azonban, hogy nagyon nehezen adják át a helyüket a tudomány igazolt, ám gyakran kontraintuitív igazságainak.

Azonban nem a tudomány az egyetlen, amely orientáló szerepet játszhat az igazság keresése során. Ebben a harcban, amelyet a mindennapok hullámverésével folytatunk, ősidők óta világitótoronyként segítenek (vagy éppen vezetnek félre) a művészetek, a vallások és a

filozófia. Esméikben igazságígéret van, amely persze maga is folyamatos értelmezésre szorul, és mindenekelőtt arra, hogy legalább átmeneti konszenzusok létrehozásával megtisztítsuk a hazugságok, tévedések és vélekedések torzító hatásaitól.

A tudomány, a művészet, a vallás és a filozófia által hordozott tudás – és ebben az értelemben az igazság – vehikuluma pedig a műveltség.

## Igazságfelejtés

### 1.

Korunk kétségkívül az igazságfelejtés kora. A sajtó szívesen beszél „igazság utáni” korszakról, ez azonban nem egyszerűen annyit tesz, hogy a valódi híreket kiszorítják az álhírek. A hazugság minden bizonnyal régen sem volt ritkább, mint ma. Az igazi újdonság az igazság iránti érdeklődés elvesztése: ha a hír, az információ érdekes, szórakoztató, illetve a pillanatnyi vágyainkat közvetlenül kiszolgálja, akkor már egyszerűen nem számít, hogy igaz-e, illetve, hogy mi az igazság. És valóban: gyakran azt éljük meg, hogy a világ, ahogy az ténylegesen van, igen kevésbé befolyásolja az életünket. Pontosabban természetesen befolyásolja, de ezzel nem tudunk mit kezdeni, ez a hatás egyirányú, ezért a valóság struktúrái tulajdonképpen közömbösek, viszont mi képesek vagyunk egy olyan virtuális buborékot vonni magunk köré, amelyet mi alakítunk a saját kényünk-kedvünk szerint. A valóság persze egyre gyakrabban hírt ad magáról – áttöri a buborékot – antropogén természeti katasztrófák, háborúk, gazdasági összeomlások stb. révén, ezek azonban kivédhetetlen csapásokként jelennek meg, amelyeket nem megérteni, hanem elviselni kell.

Közismert, hogy a háttérben az a folyamat áll, amelynek során az internetet és különösen a közösségi médiát uraló nagyvállalatok átvették a hatalmat a tájékozódásunk fölött. Első szinten ez azt jelenti, hogy az ismeretlen és ellenőrizhetetlen algoritmusok kizárólag olyan információkat juttatnak el hozzánk, amelyek valamiképpen megfelelnek legfelszínesebb igényeinknek, így maximalizálva a reklámbevételeket hozó kattintásszámot, illetve egyáltalán a világhálón való jelenlétünket. Második szinten azonban mi magunk mint fogyasztók válunk áruvá: a közösségi média potenciális fogyasztókat „hajt fel” a reklámozó nagyvállalatok számára.

A mindenkihez a saját szája ízének megfelelően eljuttatott információ (továbbá: játékok, applikációk stb.) egyik fontos és az igazságfelejtést tovább mélyítő következménye a digitális eszközök addiktív használata. Ne tévesszen meg minket, hogy ez a tizenévesek körében ölt járványos méreteket! A telefonfüggő tinédzserekből csakhamar telefonfüggő (vagy ki tudja, mitől függő) felnőttek válnak. Az addikcióból pedig – mint egyébként minden addikcióból – a valóság iránti fokozódó közömbösség következik.

2.

Hagyományosan értelmiségieknek nevezzük azokat, akik hivatásszerűen ragaszkodnak az igazsághoz, azaz feladatuk a műveltség termelése és disszeminációja. Az írástudók árulásának vádját Julien Benda elsősorban a nacionalizmussal kapcsolatban fogalmazta meg a két világháború között, ám ez az árulás azóta is folyamatosan zajlik, és már akkor kikezdte az igazság tiszteletének alapjait, amikor még szó sem volt igazság utáni korszakról. A tudományos igazság relativizálásának elcsépelet példája az amerikai dohányipari cégek által finanszírozott kutatási projekt az ötvenes években, amelynek kimondott célja volt annak bizonyítása, hogy a dohányzás nem (is annyira) káros az egészségre. De számos újabb példát is lehetne hozni annak igazolására, hogy a kutatási eredmények bizony tudnak attól függeni, hogy ki biztosítja az anyagi háttérrel. A dolog azonban ennél bonyolultabb, mert a szóban forgó következtetések nemcsak a finanszírozó nagyvállalatok érdekeivel harmonizálnak, hanem – korántsem véletlenül – egybeesnek a célközönség, az átlagpolgár igényeivel is. A dohányzó (borivó, vajfogyasztó, kávézó, cukorfüggő) polgár kognitív disszonanciája erőteljesen enyhül, ha a tudomány megnyugtató, hogy amit csinál, az nem is annyira veszélyes, sőt számos előnnyel jár. Itt tehát a nehezen befogadható, kellemetlen igazság helyett maga a tudomány szállítja a könnyen befogadható és kellemes „igazságot”.

De nemcsak a tudományról van szó. A művészet, amelynek hivatása, hogy az igazság feltárása révén szembesítsen azzal, hogy vélekedéseink sebezhetőek („legyen kavics a cipőben”), sőt hogy arra szólítson fel, változtassuk meg éltünket, iparszerűen működő szórakoztató alakzataiban ennek az ellenkezőjét teszi, azaz „jól megmondja” azt, amit eddig is gondoltunk, és megnyugtató, hogy „éltünk” olyan, mint mindenki másé, azaz „normális”, így aztán minden reményünk megvan arra, hogy – valamilyen értelemben – boldogok legyünk. Hasonló jelenségek természetesen megfigyelhetők a vallási életben is: egyfelől a gazdasági és politikai

érdekek által vezérelt igazsághozadás a történelmi egyházak részéről, másfelől a könnyen elérhető boldogság ígérete, amelyet sokszor divatos vallási mozgalmak fogalmazznak meg. Egyfajta populista igazságkonstrukció ez, amely mindenkinek próbálja azt adni, amire vevő, amit a legszívesebben elfogad.

Ezek a folyamatok természetesen vezetnek el az értelmiség tekintélyvesztéséhez. Egyfelől azért, mert miközben továbbra is az igazság letéteményeseként definiálja magát, valójában túlságosan is sokszor árul bóvilit: könnyen fogyasztható, ugyanakkor a hatalmasok érdekeit szolgáló vélekedéseket. Másfelől viszont azért, mert az igazságra és a műveltségre már egyre kevésbé vevő a publikum, így aki továbbra is ezzel próbál hízni, azt jóval kevesebb érdeklődés övezi, mint elődeit a 19. században vagy akár a 20. század első felében.

3.

De az igazságfelejtés még csak nem is a 20. század közepén kezdődött. Mindezek a folyamatok mélyen meg vannak alapozva a kapitalizmus általános szerkezetében, nevezetesen abban a jelenségben, amelyet Lukács eldologiasodásként írt le száz éve. A kiterjedt áruterelés körülményei között az emberek által létrehozott intézmények úgy jelennek meg, mint gépezetek, amelyeknek az emberek pusztán alkatrészei, és rutinszerűvé válik, hogy az emberekre ne mint szubjektumokra, intencióikat megértve tekintsünk, hanem mint formalizált szerepek hordozóira, akiknek a viselkedése kiszámítható: mennyiségi értelemben is kalkulálni lehet vele. Amikor például a „közösségi” média személytelen algoritmusai már előre tudják a felhasználók várható reakcióit, illetve ezeket a reakciókat a nyereségmaximalizálás érdekében professzionális eszközökkel befolyásolják, miközben a felhasználók úgy érzik, hogy róluk szól a történet, csak a modernitás általános szabályainak értelmében járnak el, igaz, azokat a már-már elviselhetetlen szélsőségekig fokozzák. Ebben az eldologiasodásban a világ eleve adottként, az alkalmazkodás célpontjaként jelenik meg, és mintegy elfelejtődik az, hogy azt emberi szándékok működtetik. Ennek felismerése ugyanis csak akkor volna lehetséges, ha a világ nem idegen hatalomként állna velünk szemben, hanem olyan totalitásként ismerhetnénk meg, amelynek mi – szabad akarattal rendelkező emberi lények – is részei vagyunk. Ez a belátás természetesen nem jöhet létre pusztán felvilágosítás által, csak egy olyan gyakorlati viszony révén, amelyben kollektív cselekvésekkel veszünk részt a – szűkebb vagy tágabb – világ sorsának alakításában. Mindamelllett a műveltségi javakban

rejlő igazságigéret, a tudomány, a filozófia, a művészet, a vallás legmélyebb üzenetei képesek részlegesen áttörni az eldologiasodás acélszerkezetét, és ezzel mintegy emlékeztetnek arra, amit – szükségszerűen – elfelejtettünk: egy autentikus élet lehetőségére.

## Homályos tudat

1.

Az igazságfelejtés a tudat elhomályosulását jelenti. Még viszonylag élesen látjuk azokat a dolgokat, amelyekkel éppen foglalkozunk, amelyek vagy a ránk osztott szerepekből következően, vagy közvetlen vágyainkat követve érdeklődésünk fókuszában állnak, miközben a tágabb kontextus legtöbbször elhomályosodik. Az egész azonban meghatározó. Ha csak azt látjuk, amiben közvetlenül benne vagyunk, és mindaz, ami ezt meghatározza, a látóterünk perifériájára szorul, akkor már nem tudjuk, hogy mi miért történik, sőt ez hovatovább nem is érdekel bennünket. Nem túlzás ezt a jelenséget a kauzális összefüggések iránti érzék elcsökevényesedéseként értelmezni. Azok az emberi képességek, amelyeket nem használunk, nem fejlődnek ki, és ez mindig szoros összefüggésben van azzal, hogy kerüljük azokat a helyzeteket, amikor az adott képességre szükség lenne. Ha valaki például ügyetlennek érzi magát a fociban, akkor nem fog focizni, ezt a dolgot hanyagolni fogja, és más módon mulatja majd az idejét. Ettől aztán ügyessége a foci terén még kevésbé fog kifejlődni, mint akkor történt volna, ha időnként mégis focizik. A foci esetében ez nem nagy baj: kinek a pap, kinek a papné. De ha az oksági gondolkodással történik ugyanez, ráadásul tömeges méretekben, akkor okunk van a kétségbeesésre. És valóban: mindennapi életünk során a világgal egy „grafikus felhasználói felület” közvetítésével találkozunk: általában elég azt tudni, hogy melyik gombot kell megnyomni (melyik ikonra kell kattintani) ahhoz, hogy a kívánt művelet megtörténjen. Ritkán nézünk a motorháztető alá: minden részösszefüggésnek megvan a maga szakembere, elég, ha ő ért hozzá. Persze ez teszi működőképpé bonyolult társadalmunkat, egy ponton túl azonban elviselhetetlenül kiszolgáltatottá is tesz.

Az átláthatatlan és kiszámíthatatlan világban közvetlen környezetünk szubjektív hiedelemvilága fog irányítani, és bizalmatlanok, sőt gyanakvóak leszünk minden olyan információs hatással szemben, amely ki akar zökkenteni ebből a mikrokultúrából. Már csak azért is, mert ezek a vélekedések racionális és nyilvános vitára alkalmatlanok, így minden azt

akár csak részlegesen tagadó vélekedésrendszer egzisztenciális fenyegetésként jelenik meg. Az eredmény egy kölcsönös kirekesztéseken alapuló kultúra lesz, amelyben a gyanakvás és bizalmatlanság léghőre veszi körül a másik nemzetet, a más etnikumot, a más vallásúakat, az ellenkező nemet, a szexuális kisebbségeket, a más társadalmi helyzetűeket. „Retteg a szegénytől a gazdag / s a gazdától fél a szegény. / Fortélyos félelem igazgat / minket s nem csalóka remény.” A műveltséghez való viszony szempontjából különösen fontos ebben a komplexusban a nemzedékek közötti bizalmatlanság. A műveltség – és a műveltség által hordozott igazságok – átörökítése és ezzel a fiatalok bevezetése a világba ugyanis mindig az idősebb nemzedék feladata. Ezt a feladatot mintegy keresztezi az önálló ifjúsági kultúra igénye, amit először talán a 20. század elejének avantgarde művészei – különösen a futuristák – fogalmaztak meg, de ami politikailag is releváns valósággá csak a 60-as években vált. („Ne bízz senkiben, aki elmúlt 30 éves!”) A jelenlegi helyzet azonban ettől lényegesen különbözik. Az ifjúsági kultúra ma nem annyira az establishmenttel szemben álló projekt, inkább egy üzleti érdekek által mozgatott gépezet, amely addiktív módon tartja benn a fiatalokat egy virtuális világban, amelyet otthonosnak és biztonságosnak éreznek, és amely – érthetően – gyanakvóvá teszi őket azokkal a felnőtt törekvésekkel szemben, amelyek ki akarják mozdítani őket ebből a komfortzónából. Magától értetődik, hogy a gyanakvás kultúrája mindig kétirányú. A felnőtteknek általában fogalmuk sincs, mit csinálnak a telefonjukba temetkező fiatalok (nyilván valami hülyeséget), vagy hogy miről szólnak a legtöbbször követhetetlen dalszövegek (nyilván valami hülyeségről). A gettó falai két oldalról épülnek.

A másság iránti bizalmatlanság következtében éppúgy leépül az emberi képességek és attitűdök egy alapvető csomagja, mint azt az oksági gondolkodás esetében láttuk. Intencionális gondolkodásnak nevezem azt a törekvést és képességet, hogy a másik ember cselekedeteit megértsük, azaz – felvéve a „résztvevő perspektívát” – úgy tudjunk tekinteni azokra, mint a másik ember szándékaiból és vélekedéseiből következő aktusokra. Itt is kölcsönhatásról van szó: a saját vélekedésekbe való bezárkózás és a bizalmatlanság nem hagyja működni az intencionális gondolkodást, ennek visszafejlődése viszont könnyen belátható módon tovább erősíti az izolációt.

Végül szólni kell arról, hogy a részlegesre fókuszáló – és a totalitást ignoráló – tudat nem tud különbséget tenni esetleges és szükségszerű között. Ha az oksági struktúrák elhomályosodnak, nem tudjuk megállapítani, hogy ami fennáll, az szükségszerűen áll-e fenn, vagy esetleg lehetne

másképp is. Pontosabban nagyon erős lesz az a benyomásunk, hogy nincs alternatíva: az életünket meghatározó alapvető összefüggések helyett ugyan elgondolható más is, ez a „más” azonban a fantasy birodalmába tartozik, a realitástól pontosan megkülönböztethető, és csak arra jó, hogy ideig-óráig megfeledkezzünk a hétköznapi súlyáról. „Könnyebb elképzelni a világvégét, mint a kapitalizmus végét” – idézi híres könyvében Mark Fisher, és valóban: a „mindenki így csinálja” realizmusa acélmarokkal szorít és figyelmeztet minden pillanatban a „normalitás” követelményeire. Roland Barthes naturalizációnak nevezte ezt az átalakulást, amelynek során a történelmileg konstruált körülmények mindennapi tudatunkban természeti jelenségekként jelennek meg. Ez a realizmus viszont elcsökevényesíti a lehetséges iránti érzéket, amit egy korábbi írásomban modális gondolkodásnak neveztem. Ha nem gondolkozunk rendszeresen arról, hogy mi lehetséges, és mi lehetetlen, hogy mi szükségszerű, és mi esetleges, akkor ezek helyett az a mondat lesz mindig kéznél, hogy a világ már csak ilyen.

2.

A homályos tudat mindenekelőtt azzal ássa alá a demokrácia alapjait, hogy az összefüggések átlátása nélkül nem lehet felelős döntéseket hozni. Erre persze azt lehet mondani, hogy az egyszerű választópolgár soha nem látta át a bonyolult összefüggéseket, és a döntések a demokráciákban sem egy a tömegek számára is otthonos nyilvános térben születtek, hanem „füstös hátsó szobákban”, a politikai elit vitáinak során. Ez igaz, csak hogy ezen a téren döntő átalakulás zajlott le az utóbbi évtizedekben. Korábban az értelmiség, a műveltség és így közvetve a politikai osztály is bizonyos tekintéllyel bírt, azaz a választópolgár bízott abban, hogy az általa preferált politikusok nála jobban átlátják az összefüggéseket, és ha érdekből és ügyetlenül is, de a közjó előmozdítását szolgálják, azaz működésüket a „füstös hátsó szobákban” az igazság orientálja. A politizálás így módon egy kommunikációs folyamat volt, viták sorozata, amelyben az értelmiség mindig meghatározó szerepet játszott, és amelyben a politikusok kísérletet tettek a választópolgárok meggyőzésére az általuk kialakított programok helyességéről. Mára ez a tekintély és bizalom jelentős mértékben eliminálódott. A politikai szférát is áthatja a gyanakvás kultúrája, és a választó csak olyan politikusokat támogat, akik közkeletű vélekedéseiket kiszolgáló programot hirdetnek. Ez a populizmus alapja, ami viszont az autoriter rendszerek melegágya.

A homályos tudat, pontosabban az általa generált bizalomdeficit kultúra továbbá hatékonyan akadályozza meg a dolgozók önszerveződését. Az érdekvédelmi szervezkedés, pl. egy sztrájkban való részvétel (vagy akár egy sztrájk szervezése) a klasszikus fogolydilemmához hasonló döntési helyzeteket hoz létre. Ha beleállok az akcióba, és a többiek is beleállnak, akkor jelentősen javulhat a helyzetem; ha én beleállok, de a többiek nem, akkor jelentősen romolhat a helyzetem; ha nem állok bele, és a többiek sem, akkor marad a helyzetem a régi; és végül, ha nem állok bele, de a többiek igen, akkor az én helyzetem is javul. Hogy melyik döntést hozom meg, az jelentősen függ attól, hogy a bizalom vagy a gyanakvás határozza meg a domináns kultúrát. Ha azt feltételezem, hogy a többiek cserben fognak hagyni, akkor inkább bele se kezdek egy kockázatos akcióba, abból származik a legkisebb baj. Márpedig ha magamból indulok ki, akkor joggal feltételezem, hogy a többiek is ehhez hasonló logika mentén járnak el, azaz bele se kezdenek, tehát ha én ugrálok, akkor a legrosszabbra számíthatok. Természetesen nem szükségszerű, hogy így legyen: egy bizalmon alapuló kultúra erős szolidaritást és hatékony akciókat alapoz meg, csak hogy éppen ezt teszi illuzórikussá a homályos tudat.

Az igazságfelejtésből következő gondolkodási deficitek továbbá aláássák a dolgozók egyéni érvényesülésének lehetőségeit is. Az oksági gondolkodás iránti érzéketlenség, a másként gondolkodó emberekkel való kommunikáció képességének hiánya, valamint az alternatív megoldások iránti közömbösség nyilvánvalóan képtelenné tesz az értékesebb, a jobban fizető állások betöltésére. A Magyarországhoz hasonló félperifériás helyzetű országok esetében ez messze túlmutat az egyéni munkavállalók személyes problémáin. Valóságos nemzeti tragédiához vezet, ha az ország csak alacsony tudásintenzitású tevékenységekkel integrálódik a világgazdaságba.

### A középfokú oktatás funkcióváltásai

A homályos tudat legfőbb ellenszere az igazsággal való találkozás, ennek azonban – úgy tűnhetik – nincs híján az ifjúság, hiszen a közoktatásban legalább 16 éves korig kötelező részt venni a fejlett világban, és ez a közoktatás az alsó középfoktól (Magyarországon ez az általános iskola felső tagozata) felfelé a szakképzés kezdetéig, illetve részben azzal párhuzamosan is rendkívül nagy arányban a hagyományos műveltséget, azaz a tudományok és művészetek (és sok helyen a vallás) által hordozott világismeretet közvetíti. A baloldali diskurzus persze azt is

elmondja erről a tudásról, hogy az csak akkor lehetne valódi találkozás az igazsággal, ha leíró (szemlélődő) tudás helyett a valóságot átalakító emberi cselekvés folyamatába illeszkednék, így nyitva ki a fiatalok tudatát a totalitás irányába. Márpedig erre a történelmi materializmus tanítása szerint aligha van lehetőség a tőkés társadalom állami iskolarendszerében, ezért a speciálisan baloldali pedagógia rendszerint az iskolarendszeren kívül, különösen az elnyomottak társadalmi mozgalmaival összefonódva tudott csak megjelenni.

De képzeljük el „a változatosság kedvéért”, hogy a baloldal éppen az állami iskolarendszer meghódítását tekinti elsődleges céljának, mivel éppen ez teremtené meg a fennállóval való szembenállás és a mozgalmatszervezés lehetőségét. Ezt elképzelni annál is kevésbé lehetetlen, mivel nem valamiféle ideológiai terjeszkedésről van szó, hanem egyszerűen csak az iskolai tudásközvetítés – az oktatás – megvalósításáról, ami legalábbis ideológiailag tekintve semmiképpen nem baloldali program. Ahogy Trencsényi László egy látszólag nem nagy igényű írásában tömören, de programadóan megfogalmazta: „Ezért kellene «visszafoglalni az iskolát a pedagógiának»” – értsük akár úgy, hogy a pedagógia számára, akár úgy, hogy a pedagógia, a pedagógusok által. Mielőtt azonban ebbe belemennénk, nézzük meg, mi is a baj a mai iskolával.

A középszintű oktatás alapvető funkciója az európai iskolarendszerek kora újkori kivirágzásától kezdve a hagyományos műveltség közvetítése és ezzel egy szilárd morális értékrend megalapozása volt. A műveltségi kánon gerincét hosszú ideig a latin és a görög nyelv ismerete, illetve a görög és római auktorok műveinek olvasása alkotta. A 19. század elejétől nő meg fokozatosan a nemzeti műveltség – a történelem, az irodalom, az anyanyelv grammatikája, a nemzeti zenekincs – súlya a tantervekben, majd inkább csak a 19. század végétől egészítik ki ezt a természettudományos ismeretek. Ez természetesen hosszú ideig a népességnek csak kisebb részét érintette. Magyarországon a 20. század elején is az adott korosztály kb. 10%-a járt érettségit adó középiskolába, a többiek csak népiskolai jellegű oktatásban részesültek – 1868-tól kötelező jelleggel –, ami az alapkészségek elsajátításán túl inkább csak bizonyos gyakorlatias ismeretekre és a nemzeti mitológiával való ismerkedésre terjedt ki. De nem volt ez másképp Európa más országaiban sem.

Bár a középiskolákba az ún. „jó családok” gyermekei jártak, azt ebben az időben sem lehetett elmondani, hogy a tantervekben rögzített műveltséget mindenki elsajátította. Az azonban

feltételezhető, hogy a műveltség által közvetített – nemzeti és polgári – morál a diákok egészen széles körére hatott. Hatott továbbá még valami, aminek egészen nagy jelentősége van. A középiskola „rejtett tanterve” azt mindenesetre megtanította, hogy a tudás, a műveltség értékes dolog, és ha bizonyos tantárgyakból nekem nem is sikerül ezt a várat meghódítani, azért vannak, akik képesek erre, és ők különös tiszteletet érdemelnek. Sőt azt is megtanulta a diák, hogy mi az, amit tudnia kéne: hogy a sinus-tétel vagy az ablativus absolutus olyasmi, amit tanítottak neki, és amit csak azért nem tud, mert vagy nem elég képességes, vagy nem volt elég szorgalmas, de mindenesetre ezek olyan dolgok, amik értéket képviselnek és tekintélyt biztosítanak azoknak, akik járatosak bennük. Ennek a „rejtett tantervnek” növekvő politikai jelentősége lesz a 20. század alkotmányos, illetve demokratikus rendszereiben.

A 20. század ugyanis a középfokú oktatás expanziójának időszaka. Egyrészt a század közepére általánossá válik az alsó középfok elvégzése. Ez Magyarországon az általános iskola létrehozásával válik kötelezővé 1945-től. Másrészt folyamatosan nő a középiskolába járók aránya. Magyarországon – a nemzetközi tendenciáknak megfelelően – a század közepére 40%-ra, a 80-as évekre 70-80%-ra emelkedett azok aránya, akik egy adott korosztályból érettségit adó középiskolába jártak. Pedagógiai szempontból ez egy drámai folyamat. Lényegében az történt, hogy a társadalmi elit gyerekeire szabott oktatás kiterjeszkedett csaknem a társadalom egészére. Ez egy nagyon demokratikus folyamatnak látszik, csak hogy a középiskolák hagyományos „közönsége” ún. „jó családi háttérrel” rendelkezett, ami magába foglalta az anyagi hátteret, a familiáris eredetű nyelvi képességeket, különösen az írott szövegekhez való bensőséges viszonyt, egy olyan neveltetést, amely biztosította, hogy akkor is jó teljesítményre törekedjenek, amikor nem érzik különösebben érdekesnek a tananyagot, olyan társadalmi tapasztalatokat, amelyek jól illeszkedtek a tananyaghoz, stb. A középiskolák új „közönsége” viszont jórészt nélkülözötte ezeket a speciális előnyöket, miközben a tanítás filozófiája lényegében változatlan maradt. Ezen a filozófián legtöbbször módszertani megközelítéseket, elsősorban a tanári előadás domináns szerepét szokták érteni. A módszer azonban következmény, a kiindulópont a tanterv. E filozófia szerint van a műveltségnek egy zárt korpusza, ennek elemeit és a feldolgozás sorrendjét írják elő a tantervek, amelyek egy adott iskolatípusban mindenkire egyformán kötelezőek az előzetes tudástól, az érdeklődéstől és egyáltalán mindentől függetlenül. Az általános iskola esetében ez azt jelenti, hogy kivétel

nélkül mindenkinek ugyanazt, ugyanabban a sorrendben és elvileg ugyanolyan mélységben kell elsajátítani.

Ez természetesen nem történt (és nem történik) meg, aminek következtében a középfokú oktatás területén egy radikális funkcióváltásnak lehettünk tanúi a 20. század második felében. Míg ennek az oktatásnak korábban az elsődleges célja a műveltség disszeminációja volt, innentől ez a funkció fokozatosan csökkenő mértékben valósul meg, és egyre inkább megnő egy korábban másodlagosnak tekintett funkció jelentősége: a műveltség iránti tisztelet megalapozása. Ennek azért van politikai jelentősége, mert ez a tisztelet alapozza meg az értelmiség és közvetve politikai osztály tekintélyét. Mi egyszerű emberek nem látjuk át a világ működésének szabályszerűségeit, de vannak, akik átlátják, ennek jeleit már az iskolában tapasztalhattuk egyrészt a tanárok személyében, másrészt azoknak az osztálytársainknak a személyében, akikről a leckét le szoktuk másolni. Őket tiszteljük, tekintélyük van, és ennek nem is teljesen indokolatlan analógiájára megbízunk a politikusokban is, különösen demokratikus rendszerekben, ahol mindenesetre a választás szabadsága a miénk. Vegyük észre, hogy ez az iskolai tapasztalat („rejtett tanterv”) nemcsak a bizalomról szól, hanem a saját helyünk tudatosításáról – vagy ha tetszik, az egyenlőtlenségek tudatosításáról – is: vannak okosak, akik megérdemelten sikeresek, és vannak a gyengék, akiknek ez – lássuk be – nem megy.

Az ezredforduló után egy újabb funkcióváltás következett be, és ez megítélésem szerint az oktatás mai válságának legmélyebb alapja. Olyan kulturális változások zajlottak le világszerte részben, de nem kizárólag a világháló ellenőrizetlen és iszonyú sebességű fejlődése, valamint ennek néhány nagyvállalat kezében összpontosuló – ám rejtett – kontrollja következtében, amelyek radikálisan megtépázták a hagyományos műveltség és az értelmiség tekintélyét. Kiteljesedett a „homályos tudat” korábban bemutatott világa, és ezért tűnik megmosolyogtatóan archaikusnak az előző bekezdésben leírt iskolai világ. Világosan megfogalmazva: a középfokú oktatás (az alsó középfokot is, sőt azt különösen beleértve) ma már nemcsak a műveltség disszeminációját nem valósítja meg, hanem a tudás iránti tisztelet kialakítását sem. És nem azért, mert ilyen gyengén szuperál, hanem mert strukturálisan erre az adott viszonyok között nem alkalmas. Ami megmaradt és domináns funkcióvá vált: annak tudatosítása a tanulók túlnyomó többségében, hogy ők az igazság megismerésére alkalmatlanok, mindamellert ez nem is baj, mert az igazság unalmas. És igen, ez katasztrófa.

## Pedagógiai igazságkonstrukció

A következőkben kísérletet teszek egy olyan pedagógia alapelveinek összefoglalására, amely megítélésem szerint képes lehet arra, hogy az iskolát az igazságfejtés eszközéből az igazságkonstrukció terepévé változtassa. Ez az összefoglalás nem fog új és meglepő elemeket tartalmazni. Amit itt leírok, azt – talán nem ugyanebben a logikában, de – mások már nem egyszer leírták, sőt meg is valósították. Az én igazi mondanivalóm ezzel kapcsolatban az, hogy mindez tömeges méretekben, az állami oktatás keretei között is megvalósítható, ennek sem elvi akadálya nincs, sem leküzdhetetlen nehézségekbe nem ütközik. Politikai akaratra mindazonáltal szükség van hozzá.

### 1.

Ami a jelenlegi közoktatást elsősorban az igazságfejtés készséges eszközévé teszi, az az, hogy hallgatólagosan lemondott arról, hogy a tanítást az érdeklődésre alapozza. Ha naivitást akarnánk színlelni, akkor ezt akár döbbenetesnek is nevezhetnénk, hiszen ha van valamiben konszenzus a modern tanuláselméletben, akkor az az, hogy a tanulást mindenekelőtt az érdeklődés tudja hatékonyá tenni. De nem vagyunk naivak: az iskolai oktatás jelenleg nem a tanulásról szól. És könnyű is belátni, hogy ha a tantervek előre összeállított, sőt részletesen kidolgozott checklisteket tartalmaznak, akkor nem beszélhetünk érdeklődésre alapozott tanulásról.

Ne legyen azonban félreértés: az érdeklődésre alapozott tanulás nem azt jelenti, hogy azt kell tanítani, ami a tanulókat érdekli, legalábbis nem ebben a nyers formában. Ez nemcsak megvalósíthatatlan, hanem sokszor értelmezhetetlen is, hiszen a fiatalok érdeklődése folyamatosan alakul, és éppen hogy felnőtt támogatásra van szükségük ahhoz, hogy megtalálják, mi is érdekli őket elsősorban. Az érdeklődésre alapozott tanulás azt jelenti, hogy azt tanítjuk, ami iránt az adott tanulócsoport érdeklődése felkelthető. Jelenti továbbá azt is, hogy időt, energiát és módszertani felkészültséget kell szánni az érdeklődés felkeltésére. Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy ez a szemlélet valóságos kopernikuszi fordulatot jelentene az iskolai oktatásban. Az oktatás hagyományos logikája ugyanis a következő. A tanulónak el kell sajátítania egy előre meghatározott tananyagot. Ez nyilvánvalóan akkor fog menni, ha motivált, ezért a tanár feladata a tanulók motiválása, lehetőleg az intrinzik motiváció, azaz az

érdeklődés felkeltésével, hagyományosan az óra elején. A cél a tudás elsajátítása (ez állítólag maradandó), és ennek eszköze az érdeklődés (amire addig van szükség, amíg a tudás elsajátítása be nem következett). Az érdeklődésre alapozott tanulás megfordítja ezt a logikát. A cél a műveltségi javak iránti tartós érdeklődés felkeltése. Eközben természetesen tudáskonstrukció történik, ami rendkívül hasznos, de másodlagos és instrumentális jellegű az érdeklődéshez képest, ami a folyamatos és autonóm tudásszerzés feltétele. A tudásról pedig jó tudni, hogy mindig ideiglenes. Nemcsak azért, mert a felejtés pusztítja, hanem elsősorban azért, mert a személyes tudás sémarendszerei – éppúgy, mint a tudományokéi – átalakulhatnak, fejlődhetnek, új konstrukciók válthatják fel a régieket. Ami jó esetben maradandó, az az érdeklődés.

Az hogy hogyan kelthető föl az érdeklődés, már bizonyos értelemben technikai kérdés, néhány szemléleti alapvetésre azonban érdemes itt is röviden utalni. Az egyik, hogy a tanuló meglévő tudása, képességrendszere és érdeklődése döntő jelentőségű. Abban az értelemben is, hogy mihez nem rendelkezik elegendő tudással, vagy mi az, amiről már eleve túl sokat tud; és abban az értelemben is, hogy amit a tanár új ismeretként felkínál neki, az megerősíti meglévő sémáit, vagy ellentmond azoknak. Vagy éppen azokhoz a kérdésekhez kapcsolódik, amelyeket már ő is megfogalmazott magában. Ebben a tágabb értelemben nem is akkora tévedés, ha arról akar a tanár tanítani, ami érdekli a gyerekeket. A kérdéseknek különösen fontos szerepük van a tananyagban. Nem lehet túlbecsülni a pedagógiai jelentőségét annak, amit a fizikus Lawrence Krauss mondott erről a témáról: „túl nagy jelentőséget tulajdonítunk a válaszok, a tények tanításának. Holott a kérdések az érdekesek. Minden gyerek úgy nő föl, hogy kérdez: honnan jöttem, hová megyek, meg tudják... egyedül vagyok-e a világegyetemben? Ezeket az izgalmas kérdéseket teszik föl... és közben nem tudják, hogy a tudósok kérdései ugyanezek. Én szívesebben alapoznám a tantervet a kérdésekre, mint a válaszokra, mert éppen erről szól a tudomány: a kérdezés folyamatáról, és hogy hogyan tegyük föl a kérdéseket.”<sup>1</sup>

Könnyű belátni, hogy a tanulók meglévő diszpozícióira fókuszáló oktatás mennyire más, mint egy olyan oktatás, amely mindenkinek pontosan ugyanazt akarja megtanítani. Ez utóbbi csak

---

<sup>1</sup> Lawrence Krauss a középiskolai tanárokról és a tudományról (videó), 2013. [https://www.youtube.com/watch?v=8N1\\_b-mXw](https://www.youtube.com/watch?v=8N1_b-mXw)

egy elenyésző kisebbség számára nyújt olyan tudást, amely éppen neki megfelelő, míg az előbbi folyamatosan azt a kérdést teszi fel, hogy kinek mi a fejlesztő.

2.

És ezen a ponton talán világossá válik, hogyan kapcsolódik az érdeklődésre alapozott tanulás az igazságkonstrukció témájához. A döntő kérdés, hogy össze tudjuk-e kapcsolni a fiatalok életében felmerülő problémákat, az őket feszítő kérdéseket a tudomány, a művészet, a filozófia, a vallás üzeneteivel. A tudomány dezantropomorfizáló tendenciája az iskolai tantervekben is megmutatkozik és különösen kiéleződött ez a jelenség a 60-as években kibontakozó tantervi fordulat során (Magyarországon először az 1978-as tantervekben). A tantervek elemeire szedik a világot, taxonómiákba, sőt adatbázisokba rendeződnek, és még az ember világról szóló tárgyak tananyaga is úgy van megszerkesztve, hogy nemhogy nem törekszik arra, hogy a tanuló saját problémáival szembesüljön benne, de ezt egyenesen megnehezíti. (A művészet ugyan – a kései Lukács terminológiáját követve – éppen ellenkezőleg, antropomorfizál, emberarcúvá teszi a világot, a középiskolai művészeti tananyag azonban sokkal inkább kötődik a művészetekről szóló tudományokhoz, mint a művészi élményhez.) A tananyagnak ez az absztrakt-embertelen jellege szembetűnő ellentmondásban áll a fiatalok mindennapjait meghatározó virtuális világ világszerűségével: az egyikben otthon lehet lenni, de elszakít az igazságtól, a másik az igazságot ígéri, de minden ízében idegen.

Az elvont-rendszerezett, dezantropomorfizált tudásnak természetesen óriási jelentősége van a világismeret szempontjából. Tudni valamit és igaznak tudni azt azonban két különböző dolog. Ha az utóbbi hiányzik, az valójában annyi, mintha nem is tudnánk. De mi kelti bennünk azt az érzést, hogy az oktatási szituációban az igazsággal találkozunk? Tekintsük át a legfontosabb komponenseket!

- a) Eleve nem is léphet fel az igazság igényével az olyan „ismeret”, amit nem értünk, azaz csak elmondani tudjuk, de elmagyarázni már nem. Hogy két test között a gravitációs erő nagysága a két tömeg szorzatával egyenesen, a köztük levő távolság négyzetével pedig fordítottan arányos, egy megtanulható összefüggés, de ha valaki nincs tisztában például a tömeg fogalmával, akkor ez a mondat számára semmit nem jelent. Ez persze magától értetődik, de az iskola normál működésében annyira hétköznapi jelenség a meg nem értett ismeret, hogy erre is ki kellett térni.

- b) Azok az összefüggések (történetek, adatok stb.), amelyeknek nem látjuk a jelentőségét, olyan tudásként jelennek meg számunkra, amelynek igazságértéke közömbös. Ha nem válik világossá, hogy a gravitációs erő képlete miért fontos, akkor nem igazságként jelenik meg számunkra, hanem olyan üres formulaként, amit akkor is elfelejtünk, ha valaha rendesen meg is tanultuk. Figyelemreméltó, hogy a jelentőség érzékeltetéséhez szinte mindig narratív keretekre, történetekre van szükség, de mindenesetre arra, hogy emberi összefüggésbe helyezzük, azaz antropomorfizáljuk.
- c) Végül amit a leginkább elhanyagol az iskolai oktatás: a „honnan tudjuk?” kérdése. A legmélyebb értelemben igaznak csak akkor fogunk tartani egy összefüggést (történetet, adatot stb.), ha vannak érveink az igazsága mellett, és képesek vagyunk megvédeni az „alternatív igazságokkal” szemben.

Az ismeretek megértése, jelentőségük mérlegelése és bizonyíthatóságuk vizsgálata a pedagógiai igazságkonstrukció három alapvető komponense. Fontos, hogy világos legyen az olvasó számára, hogy itt nem szövegek sulykolásáról, hanem nyílt végű kommunikációról van szó, amelynek az eredménye sokszor éppen a bizonytalansággal való szembesülés. Az igazság nem az elfátyolozott saisi kép<sup>2</sup>, amelyet egy óvatlan pillanatban megpillanthatunk, inkább valami olyasmi – a pedagógiai gyakorlatban is –, amit újra és újra létrehozunk, és újra és újra elveszítünk.

### 3.

Annak felismeréséhez, hogy a tananyag a valóságról szól, arra is szükség van a fentiekén túl, hogy jelképes értelemben lebontsuk az iskola falait, és a tanulók tanulmányaik során rendszeresen közvetlen kapcsolatba kerüljenek a kézzelfogható valósággal: hogy ne csak képeken és videókon lássák – vagy éppen: ne csak elvont fogalmak révén memorizálják – a növényeket és állatokat, a történelmi helyszíneket, a part menti erózió hatását stb., hanem találkozzanak ezekkel a jelenségekkel közvetlenül, úgy, ahogy azok a valóságban megjelennek. Ez biztosítja az igazságkonstrukcióhoz feltétlenül szükséges kontextust. Ebben az életszerű környezetben tapasztalhatják meg a tanulók, hogy tudásuk működik, használható, azaz igazságon alapul. Másfelől olyan meglévő, esetleg nem is az iskolában szerzett tudásokat

---

<sup>2</sup> Friedrich Schiller: Az elfátyolozott saisi kép. Haraszi Miklós fordítása. (Halasi Zoltán fordításában: Az elfátyolozott saizsi szobor.)

hozhatnak működésbe az iskolán kívüli tevékenységek során, amelyek az iskolai tudással összekapcsolódva megerősödnek és hatékonyabbá válnak.

Nem kell mondani, hogy az iskolán kívüli tevékenységek közül kiemelkednek a segítő tevékenységek, azaz a közösségi szolgálat. A valósággal való szembesülés ugyanis azzal is szembesít, hogy a valóság rettenetes, és hogy ezzel a rettenettel nekünk is dolgunk van. A szegénységről, a betegségről, a szenvedésről, a háborúról, a halálról és mindenekelőtt a földi élet feltételeinek rohamos pusztulásáról beszélek. Valami olyasmiről, ami a Buddha életében „a megrendülés kezdetét” jelentette. Az ifjúságot arra kell ráébreszteni, hogy tehet valamit a rettenet enyhítése érdekében, és hogy az az igazság, amit az iskola kínál, használható ebben a munkában.

4.

Végül szólni kell röviden arról, hogy mindehhez olyan légkörre van szükség, amely mindent megtesz annak érdekében, hogy az iskolát ne hassa át az, ami egyébként mindent áthat, és amit fentebb a gyanakvós kultúrájának nevezünk. A pedagógiai igazságkonstrukció kollaboratív aktus, amelyben tanulók és pedagógusok szabad, erőszakmentes kommunikáció révén működnek együtt. Ehhez bizalomra, őszinteségre és nyitottságra van szükség, a hármat együtt pedig joggal nevezhetjük szeretetteljes légkörnek. A szeretet ma misztikus szónak számít, különös ajándék, amelyet tudatosan nehéz fejleszteni. És ebben nyilván van is igazság. Másfelől azonban a pedagógiában a szeretet a hatékonyság elemi szakmai feltétele, ezért kötelességünk végiggondolni, hogy mit tehetünk egy szeretetteljes légkör kialakítása érdekében. Egy dolgot biztosan állíthatunk: kölcsönös szereteten alapuló pedagógia olyan szervezeti kultúra keretei között jön csak létre, amely nem öli meg csírájában a szeretetkezdeményeket. És egy ilyen kultúra összetevői leírhatók, mi több, következetes munkával ki is alakíthatók. Nézzük a legfontosabb komponenseket!

- a) A bürokratikus-eldologiasodott szabályozás helyett minél nagyobb szerepet biztosítani a személyességnek.
- b) A hierarchikus-tekintélyelvű kapcsolatrendszerek helyett pedagógus, tanuló és szülő partneri viszonyát megvalósítani.
- c) A kulturális kirekesztés rutinjai helyett módszeres törekvés a másság megértésen alapuló elfogadására.

Ha az iskola szeretetközösséggé válik, az már felcsillantja annak a lehetőségét is, hogy segítő jellegű emberi kapcsolatok melegágya legyen. Márpedig éppen az emberi kapcsolatok lehetnek csak képesek megakadályozni az ifjúságot az elmagányosodásba szorító viselkedési addikciókat, elsősorban a virtuális függőséget.

### Aktív-defenzív közoktatás-politika

Az oktatás eróziója világjelenség: olyan válságról van szó, amellyel a gazdag országok jól karbantartott oktatási rendszereinek is szembe kell nézni, mivel azt az esszé elején áttekintett robusztus kulturális hatások hozzák létre. Orbán Viktor rendszere – mint arról már volt szó – nem kívánja feltartóztatni ezt a folyamatot, mivel egy ilyen politika ára nagyobb lenne, mint amennyi hasznot a saját céljait szem előtt tartva remélhet tőle. Ezt passzív-destruktív oktatáspolitikának nevezem: romboló hatását azzal fejt ki, hogy nem biztosítja a megszokott működéshez szükséges erőforrásokat sem. Ezzel szemben a kívánatos – és baloldali – közoktatás-politikát aktív-defenzívként határozhatjuk meg. Ezzel azt akarom kifejezni, hogy a közoktatást a homályos tudat újratermelésének eszközéből az igazságfelejtés elleni aktív védekezés első számú bázisává kell alakítani. Ennek személyi, szabályozási és strukturális feltételei vannak.

1.

Egy ilyen fordulat végrehajtásához mindenekeelőtt jól képzett, kreatív és ambiciózus pedagógusokra van szükség. Ehhez vonzóvá kell tenni a pályát, hogy azt folyamatosan a legkiválóbb fiatalok válasszák, ami viszont nem képzelhető el radikális béremelés nélkül. Minden egyéb törekvés hiábavaló, ha nem sikerül elérni, hogy a pedagógusok bére tartósan az értelmiségi átlagbér fölé emelkedjék. Ki kell mondani, hogy a pedagógusok jelenlegi bérharcra csak részben szakszervezeti-érdekvédelmi jellegű, valójában az ország jövője függ attól, hogy vonzóvá válik-e a pálya.

Ez alapozhatja meg a pedagógusképzés reformját is. Bár ez legtöbbször abban az összefüggésben szokott előkerülni, hogy mi minden hiányzik a pedagógusok, különösen a tanárok képzéséből, én most két elvi jelentőségű kérdésre szeretnék kitérni. Az egyik a képzés és a létező pedagógiai környezet viszonyára vonatkozik. A tanárképzés nem járhat nagyságrendekkel a pedagógiai gyakorlat előtt, hiszen ha a képzőhelyekről kikerülő

pályakezdők az általuk is jólismert, ám felettébb korszerűtlen módon működő iskolákban állnak munkába, akkor az egyetemen szerzett pedagógiai tudásuk pillanatok alatt lenullázódik. Ily módon a hatékony képzés elemi feltétele, hogy az iskolák közvetlenül hatékony szakmai támogatást kapjanak teljes pedagógiai kultúrájuk megújításához. A képzés (az elmélet) és a gyakorlat közötti diszkrpanciát tehát kezelni kell, de semmiképpen nem úgy, hogy a képzés hasonuljon a gyakorlathoz. Ez a gondolat egyben pontosítása annak a szintén gyakran felmerülő – és persze teljesen jogos – követelésnek is, hogy a tanárképzés legyen gyakorlatiasabb.

A másik elvi kérdés ahhoz a jelenlegi oktatáspolitikai törekvéshez kapcsolódik, amely szerint a leendő tanárok szaktárgyi képzését az aktuális tantervekhez kell igazítani, ami egyben azt is jelenti, hogy le kell egyszerűsíteni, hiszen ez nem tudósképzés, és a tanárnak elég azt tudni, amit tanítani fog. Ilyen erővel azt is mondhatnánk, hogy a tudósnak elég azt a részterületet ismerni, amit kutatni fog, és ez épp ekkora butaság lenne. Valójában – mint az a fentiekből talán világos – a tanár nem tantervet tanít, hanem az igazságkonstrukciót koordinálja, és ehhez neki mindenekelőtt az adott tudomány(ok) lényegi mondanivalójával kell tisztában lenni, ami viszont sajnos (?) soha nem egyszerűsíthető le néhány tételmondatra, hanem maga is állandóan változó, újra és újra konstruálandó, és nagyon sok tárgyi ismereten alapuló tudás. A tanárok rendkívül magas színvonalú szaktárgyi képzése – és gondolkodási kultúrája – tehát kulcskérdés.

2.

Ha a közismereti oktatás egyik kiemelt célja a műveltségi javak – az igazság – iránti érdeklődés felkeltése, akkor nem lehet előírni a kötelező tananyagot. Ez egy nagyon egyszerű és kézenfekvő összefüggés, ugyanakkor nagyon radikális követelés. De szembe kell nézni a műveltség egy felettébb fontos sajátosságával: senki a világon nem tudja megmondani, hogy a fiatalok későbbi életében konkrétan milyen ismeretekre lesz szükség, ugyanakkor biztosak lehetünk abban, hogy minél nagyobb műveltséggel rendelkezik valaki, annál hatékonyabb cselekvésekre válik képessé. Baj-e, ha valaki nem tudja, hány proton van egy hidrogénatomban? Talán baj, de kérdezzünk meg random diplomásokat, hogy tudják-e. Ez az ismeret az általános iskolai kötelező tananyag része. De nem ezzel akarok érvelni. Ha valaki a valóság bármely területéről mély ismereteket szerez tanulmányai során, az valódi tudás, és

minden reményünk meglehet arra, hogy az iskolából kikerülve is keresni fogja az igazságot. Ez az, amit el kell érni, nem az, hogy sok mindenről legyenek felületes ismeretei, amelyeket amúgy nem is szerez meg az átlagos tanuló iskolai tanulmányai során.

Ha azt mondjuk, hogy nem lehet – értelmesen – előírni a kötelező tananyagot, akkor ez nemcsak az állami tantervekre vonatkozik. A kötelező tematikát előíró ún. helyi – azaz iskolai szintű – tantervek éppolyan értelmetlen korlátozását jelentik a tanári és tanulói autonómiának, vagyis az igazságkonstrukciónak, mint a hasonlóan felépített Nemzeti alaptanterv vagy kerettantervek. Nincs elvi különbség aközött, hogy a kötelező tematikát egy iskolai szakmai közösség találja ki és merevíti be, vagy a kormány. Nem arról van szó ugyanakkor, hogy semmilyen tartalmi szabályozásra nincs szükség a közoktatásban. Az elérendő célok sokféle más módon – pl. fejlesztési feladatok kidolgozásával – is megfogalmazhatók. De ez már olyan szakmai kérdés, amelyet ebben az esszében nem kell kifejtteni.

3.

Talán nem közvetlenül evidens, de az oktatáspolitikát alighanem az állítja a legnagyobb kihívás elé, amit korábban a bizalom légköréről, a szeretet kultúrájáról írtunk. És nem azért, mert ez ellentmond mindennapjaink mindannyiunk által megszokott kultúrájának, bár kétségkívül ebben is van nehézség. Hanem mindenekelőtt azért, mert az iskolák életében működnek olyan szabályozók, amelyek ezt napról napra aláássák. Ilyen szabályozó elsősorban az osztályozás. Ezt a jelenséget nagyon gyakran félreértik: a pszichológusok elmondják, hogy mennyire ártalmas, és mivel sokszor elmondják, az a látszat keletkezik, hogy csak azért nem tudunk megszabadulni az osztályozástól, mert a tanárok hatalomtechnikai rutinoktól vezérelve ragaszkodnak hozzá. Ez semmiképpen nincs így. Az osztályozás az iskolai szelekciót szabályozó eszköz. Azt fejezi ki, hogy tanulmányi eredményesség tekintetében az adott tanuló hol helyezkedik el a többiekhez képest. Rövidre fogva a hosszú történetet: az iskolai oktatás jelenleg nemcsak a tanulásról szól – valójában arról szól a legkevésbé –, hanem a rendszeren belüli jobb pozíciókért – elsősorban a jobb középiskolákban való továbbtanulásért – folyó versengésről is, és ez a versengés az, ami az osztályozás iránti szükségletet fenntartja.

Ez a versengés és a jó osztályzatok hajszolása – vagy ami ugyanannak a másik oldala: a rossz jegyekkel történő büntetés és megalázás – egyrészt értelemszerűen eltéríti az oktatási fókusz

az igazságkonstrukcióról a „pozíciókonstrukció” felé. Nem az igazság lesz az érdekes, hanem az ötös. Másrészt naponta újratermeli a bizalmatlanságot és a kölcsönös gyanakvást, és így minden ellenkező törekvés ellenére újra előáll a régi szemét. A tanulság, hogy minden baloldali oktatáspolitikának komolyan végig kell gondolnia, hogy mit kezd a magyar iskolarendszer végletesen szelektív jellegével, azaz azt a kérdést kell feltennie, hogyan hozható létre egy lényegesen komprehenzívebb iskolarendszer. A radikális megoldás az összes felvételi vizsga és más teljesítményalapú felvételiztetés eltörlése lenne az iskolarendszer egy meghatározott pontja – optimális esetben a 12. évfolyam – előtt. Ez különösen a középiskolai szakaszban kíván kreatív megoldásokat, mindenekelőtt azt, hogy a szakképzésben – vagy szakmai előképzésben – részt vevő tanulók közismereti tárgyaikat együtt tanulhassák az érettségire készülőkkel (hozzátéve persze, hogy ebben a vízióban az érettséginek is teljesen át kell alakulnia).

4.

Az, hogy a komprehenzív iskola kérdését ez az esszé nem az esélyegyenlőség kontextusában veti fel, éles fényt vet arra, hogy bár írásom baloldali politikáról beszél, mégis mintha nem érintené minden baloldali oktatáspolitikai központi elemét, az esélyegyenlőség követelését. Ez azonban csak a látszat. A figyelmes olvasó számára bizonyára világos, hogy az itt előadott elvek minden ízükben esélynövelő jellegűek, csak éppen szemben a mainstream oktatásszociológiai megközelítéssel nem az egyenlő mobilitási esélyeket tekintik célnak, hanem a műveltség közkinccsé tételét. Más kérdés, hogy ez nyilvánvalóan növeli a mobilitási esélyeket is. Az oktatás a társadalomtudományi elemzésekben és az azokra támaszkodó politikai nyilatkozatokban sokszor fekete dobozként jelenik meg, amelybe az egyik oldalon bemennek a fiatalok, a másik oldalon pedig úgy jönnek ki, hogy különböző – előnyösebb vagy hátrányosabb – társadalmi pozíciók betöltésére lesznek alkalmasak. Egyesek jól járnak, mások rosszul járnak ebben a fekete dobozban, és ennek az egyenlőtlenségnek kimutatható társadalmi meghatározottsága van. Ez az elemzés természetesen igaz és nagyon fontos is. Csakhogy látni kell egy alapvető ténytet, amit az ilyen elemzések sokszor figyelmen kívül hagynak: ebben a fekete dobozban mindenki rosszul jár, mindannyian rosszul járunk, mert mindannyian ugyanabba a későkapitalista homályos tudatba szocializálódunk bele. Csak egyesek viszonylag kellemes, mások pedig keserves életet fognak élni ezzel a homályos tudattal.

Bár az előző mondat első fele ma már egyáltalán nem biztos, azért ez a különbség korántsem közömbös. A szegényeket, akiket különösen kivet magából az oktatás, és akiknek különösen szükségük van az igazságra és a felemelkedés eszközeire, nem elég látni, nézni is kell (Ferenc pápa szokatlan kifejezése<sup>3</sup>), azaz oda kell figyelni rájuk. Oda kell lépni hozzájuk. Ez az oktatáspolitikai számára konkrétan azt jelenti, hogy a legszegényebbek iskolai pályafutása extra és iskolán kívüli támogatást igényel. A tanodák<sup>4</sup> alapvető dilemmája az, hogy az iskolai sikerek érdekében az iskolák által megszabott, ám soha nem a gyerekekre szabott követelmények teljesítését segítsék, vagy ettől teljesen függetlenül maguk váljanak az igazságkonstrukció műhelyeivé – kockáztatva ezzel a támogatottak társadalmi felemelkedését. És ez az alapvetően meghaladhatatlan dilemma fenn is marad mindaddig, amíg az iskolák nem változnak meg radikálisan. Amit viszont ki kell emelni: a közoktatás fentebb megálmodott átfogó reformja sem teszi feleslegessé a legszegényebbek iskolán kívüli segítségét. Éppen ellenkezőleg ennek finanszírozása állami feladat, és éppen az teheti hatékonyá, ha az iskola és a tanoda között a közös elveken alapuló partneri együttműködés alakul ki. Azaz ha sikerül visszafoglalni az iskolát a pedagógiának.

\*

Visszafoglalni az iskolát a pedagógiának... Ez talán utópia – de a kétségbeesés szülte szent utópia. Reszkessenek a ma élő nemzedékek a pedagógiai forradalom elmulasztásától! Ha belepihenünk a vereségbe, csak újabb láncokat nyerünk. Cserébe az egész világot veszíthetjük el.

---

<sup>3</sup> For a culture of encounter (13 September 2016) | Francis [https://www.vatican.va/content/francesco/en/cotidie/2016/documents/papa-francesco-cotidie\\_20160913\\_for-a-culture-of-encounter.html](https://www.vatican.va/content/francesco/en/cotidie/2016/documents/papa-francesco-cotidie_20160913_for-a-culture-of-encounter.html) (A Magyar Kurírban megjelent magyar fordítás éppen ezen a ponton hibás.)

<sup>4</sup> Pontatlanul és leegyszerűsítve tanodának nevezem mindazokat az intézményeket, amelyek civil kezdeményezésként iskolán kívüli módszerekkel segítik a szegény sorsú tanulók iskolai pályafutását. Volt alkalmam részt vevő módon tapasztalatokat szerezni az ózdi cigányok között megvalósított Van Helyed Rendszerről, amely annyiban haladja meg a hagyományos tanoda modellt, hogy a patronáltak életét a magzati kortól a pályára állásig rendszerszerűen támogatja és orientálja gyakorlatilag elsődleges tanulási környezetet hozva létre számukra.

## Irodalom

Ez az írás sok tekintetben kiforratlan, ezért lemondtam a szövegen belüli hivatkozásokról, amelyek csak arra volnának jók, hogy az alaposág hamis látszatát keltsék. Mindamellet méltányos, hogy az alábbi listával kifejezzem hálámat azoknak a szerzőknek és műveknek, akik és amelyek elsősorban inspiráltak, illetve akiktől és amelyekből olykor teljes gondolatmeneteket vettem át. Itt sorolom fel továbbá saját korábbi írásaim közül is azokat, amelyek elsősorban kapcsolódnak az esszé témájához.

Alexovics Ingrid: Séta – történelmi emlékezet és identitás. Taní-tani Online, 2017. február 12.  
[https://www.tani-tani.info/seta\\_tortenelmi\\_emlekezet\\_es\\_identitas](https://www.tani-tani.info/seta_tortenelmi_emlekezet_es_identitas)

Berényi Eszter et al. (szerk.): Kritikai pedagógia. Fordulat, 28. sz., 2021/1.

Fejes József Balázs, Lencse Máté, Szűcs Norbert (szerk.): Mire jó a tanoda? A tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged, 2016.

Fisher, Mark: Kapitalista realizmus. Nincs alternatíva? (Ford.: Tillmann Ármin, Zemlényi-Kovács Barnabás). Napvilág Kiadó, Budapest, 2020.

Arendt, Hannah: Az oktatás válsága. In: Múlt és jövő között (Ford.: Módos Magdolna). Osiris Kiadó – Readers International, Budapest, 1995.

Arendt, Hannah: The Human Condition. The University of Chicago, 1998.

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

Dennett, Daniel: Az intencionalitás filozófiája (Ford.: Pap Mária, Pléh Csaba, Thuma Orsolya). Osiris Kiadó, Budapest, 1998.

Ferenc pápa Fratelli tutti kezdetű enciklikája a testvériségről és a társadalmi barátságról (Ford.: Dr. Diós István). Szent István Társulat, Budapest, 2021.

Honneth, Axel: Az eldologiasodás (Ford.: Weiss János). Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány, Veszprém, 2011.

Karlowits-Juhász Orchidea: Érintettek. Gondolatok a találkozás kultúrájához. Taní-tani Online, 2019. február 14. <https://tani-tani.info/erintettek>

Knausz Imre: Mit kezdünk az értékeléssel? Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához. Educatio, Budapest, 2008.

Knausz Imre: Műveltség és demokrácia. Kísérletek a pedagógia bírálatára, 2010–2018. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest, 2018. <https://mek.oszk.hu/18800/18805/>

Knausz Imre: A tanár tudása. Három bálványról. Taní-tani Online, 2018. november 18. [https://www.tani-tani.info/a\\_tanar\\_tudasa](https://www.tani-tani.info/a_tanar_tudasa)

Knausz Imre A nyílt végű kérdés. Mit üzen a komplex instrukciós program a közoktatásnak? Taní-tani Online, 2019. február 2. [https://www.tani-tani.info/a\\_nyilt\\_vegu\\_kerdes](https://www.tani-tani.info/a_nyilt_vegu_kerdes)

Knausz Imre: Kicsiny káté az iskoláról. Taní-tani Online, 2021. december 28. [https://www.tani-tani.info/kicsiny\\_kate\\_az\\_iskolarol](https://www.tani-tani.info/kicsiny_kate_az_iskolarol)

Knausz Imre: A tanár dolga. Taní-tani Online, 2022. április 9. [https://www.tani-tani.info/a\\_tanar\\_dolga](https://www.tani-tani.info/a_tanar_dolga)

Knausz Imre: "...minden ház ablakán". Lemondhatunk-e a műveltség demokratizálásáról? In: Földes György, Antal Attila (szerk.): Igazságosság – demokrácia – fenntarthatóság. Társadalomelméleti tanulmányok. Napvilág Kiadó, Budapest, 2022.

Levitsky, Steven – Ziblatt, Daniel: A demokráciák halála (Ford.: Felcsuti Péter). Kossuth Kiadó, Budapest, 2018.

Lukács György: Történelem és osztálytudat (Szerk.: Vajda Mihály). Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1971.

Lukács György Az esztétikum sajátossága I-II. (Ford.: Eörsi István). Akadémiai Kiadó, Budapest, 1975.

Mérő László: Mire való a matematika tanítása? Bölcsesség vagy frusztráció? (Az interjút készítette: Kónya Anikó.) <https://www.vtamk.hu/mero-laszlo-a-matematikatanitasrol/>

Nahalka István: Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002.

Nahalka István: Túl a falakon. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2003.

Neill, Alexander S.: Summerhill. A pedagógia csendes forradalma (Ford.: Barta Judit). Kétezerregy Kiadó, Budapest, 2009.

Polányi Mihály: Személyes tudás I-II. (Ford.: Papp Mária). Atlantisz, Budapest, 1994.

Tamás Gáspár Miklós: Új kelet-európai baloldal. Eszmélet, 2001/nyár, [http://eszmelet.hu/tamas\\_gaspar\\_miklos-uj-kelet-europai-baloldal/](http://eszmelet.hu/tamas_gaspar_miklos-uj-kelet-europai-baloldal/)

Tamás Gáspár Miklós: Öt tanács a hazának. MÉRCE, 2022. december 26. <https://merce.hu/2022/12/26/tgm-ot-tanacs-a-hazanak/>

Trencsényi László: Kultúraazonos? Taní-tani Online, 2023. május 1. <https://www.tani-tani.info/kulturaazonos>

Udvarhelyi Éva Tessza (szerk.): A felszabadítás pedagógiája. A kritikai pedagógia elmélete és gyakorlata. Közélet Iskolája, Budapest, 2022.

Wijnberg, Rob: How the Truth Became Whatever Makes You Click. The Correspondent, 16 April 2020. <https://thecorrespondent.com/410/how-the-truth-became-whatever-makes-you-click/9567807150-326405ae>