

A MŰVELTSÉG TARTALMA ÉS GYAKORLATI „HASZNA”¹

Régebben a műveltséget sokan azonosították a középiskolák tananyagával és az érettségizett embert egyúttal műveltnek tekintették. Ez azonban attól is függött, hogy a tananyag idővel hogyan változott. Valamikor a 20. század 60-as, 70-es éveiben a magyar televízió vetélkedőt szervezett középiskolát végző fiatalok számára. A döntőbe a legkiválóbb tudásúak kerültek; a válaszokat értékelő zsűri tagjai csodálkoztak, hogy a legnehezebb kérdésekre is kitűnő feleleteket kaptak. Egyszer azonban csődöt mondott a résztvevők felkészültsége: arra a kérdésre, hogy ki írta azt a verset, amely így kezdődik: „A radványi sötét erdőben halva találták Bárczi Benőt”, senki sem tudott helyes választ adni. A zsűri nem értette, miért. Végre valaki megfejtette a talányt: ez a vers – Arany János balladája – akkor nem volt bent a tankönyvben. (Más Arany-balladák azonban igen).

Az esemény jól példázta: noha a műveltség anyaga idővel természetesen változik, nem függhet attól, hogy mi van az iskolák tananyagaiban. Az is kérdéses, meghatározható-e konkrétan, hogy mi alkossa annak a tartalmát. Még abban az esetben is problematikus ennek az összeállítása, ha minden szakterületről a maradandó értékeket válogatják bele. Azok száma azonban oly nagy, hogy a tananyag összeállítóinak kényszerűen válogatniuk kell, mindent a tankönyv nem tartalmazhat. Ebből ered az a probléma is, hogy melyik tantárgy milyen arányban kapjon helyet a megismerendő anyagban.

A 60-as években hosszan tartó folyóirati vita szólt nálunk a „két kultúra” közti szakadék lehetséges áthidalásáról.² Az idézőjelbe tett kifejezés a humán- és a reál-műveltség ellentétét takarta. Más néven: a történelmi, irodalmi, művészeti tájékozottság és a természettudományi jártasság ellentétét. A vita Angliából került hozzánk. Magyarországon a vitát az *Élet és Irodalom* című lapban megjelent két felmérés indította el. Az első vizsgálat fizikusokat, mérnököket kérdezett meg arról, hogy mit tudnak a humán-műveltség területéről. Kiderült, a tudásuk megrekedt a középiskolában tanultaknál, és az újabb

irodalmi, művészeti eredményekről alig tudnak valamit. A második felmérés a humán képzettségük tájékozottságát mérte fel a természettudomány és a technika területén. Itt az eredmény még rosszabb volt. Ők még azt is elfelejtették, amit valaha erről az iskolában tanultak, az új tudományos-technikai eredményekről pedig gyakorlatilag semmit sem tudtak. Jogosan írta a felmérések készítője: „Humán érdeklődésű barátaink zöme ... alvajáróként tapogatózik korunk technikájának saját mindennapi életét át- meg átszövő legegyszerűbb tényei között... Napjaink legizgalmasabb kérdéseire (atomenergia, a világűr meghódítása) kapcsolódó faggatózásaink arról győzött meg, hogy a bámulat elemi reflexein túl intellektuális kapcsolat, gyakorlat alig mutatható ki náluk, még a leginkább meglepő, váratlan, nagy horderejű, talán létkérdéseinket érintő technikai ténnyel kapcsolatban sem... És a megkérdezettek tetemes hányada kulcsszerepet játszik kulturális életünkben” (Maróti 1965:34-89).³

Elgondolkoztató, hogy ezek a felmérések felsőfokú végzettségű, értelmiségi foglalkozású embereket kérdeztek meg. Mi lett volna az eredmény az alacsonyabb iskolai végzettségűeknél? Már ezek a felmérések is mutatták, hogy a nyilatkozók műveltsége egyoldalú, egyeseknél alig haladta meg annak a szakterületnek az ismeretét, amely a foglalkozásukhoz tartozott. Még inkább figyelmeztető jelzés volt, hogy a folyóirati vitában a hozzászólók nagy többsége az átfogó műveltségnek nem is érezte hiányát, azzal érveltek, hogy egy írónak, művésznek nem is kell ismernie a reál-terület eredményeit, ettől nem lesz jobb alkotó. (A természettudomány és a technika szakemberei azonban elismerték, hogy az egyoldalú műveltségüket ki kellene egészíteni). A két kultúra elválását indító angliai vitában C. P. Snow⁴ abban látta a probléma jelentőségét, hogy ennek következményeként „rosszul értelmezzük a múltat, hamisan ítéljük meg a jelent, és megtagadjuk a jövőbe vetett reményünket”.⁵ Ő akkor csak a

1 Megjelent Maróti Andor 2013 *A nélkülözhetetlen kultúra*. United Kiadó, Neckenmarkt, 82-94.

2 Maróti Lajos 1963 Parnasszus horizontja. *Élet és Irodalom*, 9:2.

3 Maróti Lajos 1965 *Kettős kötésben*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.

4 Snow, C. P. 1964 Még egyszer a két kultúráról. *Nagyvilág*, 1:4-7.

5 Kuczor Gizella 1961 Két kultúra és a tudományos forradalom. *Nagyvilág*, 6:4-6.

problémát vetette fel, a megoldást nem kereste. A hazai vitában egyedül Németh László írt a megoldásról.⁶ A két terület elválását szerinte a pedagógia tehetetlensége okozta. Ezért azt javasolta, hogy az iskolai oktatásban művelődéstörténeti alapon tárják fel a tantárgyak kapcsolódását. Korszakonként érzékeltesék, a tudományok és a művészetek hogyan is feleltek a kor által fölvetett problémákra.

Ha indokoltnak látjuk a két kultúra elválásáról szóló probléma vizsgálatát (ami persze nemcsak két terület elválása, hanem azokon belül az egyes ágazatok elkülönülése is), akkor az integrációra még egy lehetőség fedezhető fel. Abból lehet kiindulni, hogy az emberi történelem a természet emberi célokra történő átalakításának története is, amit „a természet humanizálásának” nevezhetünk. Ebben a folyamatban együtt van a tevékenység célja és eszköze, valamint a hozzá kapcsolódó társadalmi alakulat és világkép. Azaz kölcsönhatásban kapcsolódik e tevékenységhez a humán- és a reál-terület, de nemcsak a szellemi kultúrában, hanem a kultúrának az emberi élet egészét átfogó funkciójában is. A megoldás tehát a differenciáltságnak a munkatevékenységre visszavezethető közös alapjában keresendő. Ez mindaddig lehetetlen, amíg a munkát és a kultúrát egymástól idegennek látjuk, s úgy véljük, e kettő kizárja egymást.

Érdemes ezzel összefüggésben megnézni az iskolák tananyagának tantárgyi felosztását. S hogy a probléma felvetését nemzetközi vetületben ítéleshessük meg, elgondolkodhatunk Karl Ernst Nipkow (Nipkow 1977:208-220)⁷ tanulmányán, amely egy német középiskola példáját ismerteti. Egy tanítási napon a tanulók először Venezuela földrajzáról és gazdasági-társadalmi helyzetéről hallanak. A következő órán egy szépirodalmi mű elemzése következik. Majd Julius Caesar galliai háborújáról kell egy latin nyelvű szöveget lefordítaniuk. Ezután fizikai óra következik, amelyben a mikrofonok felépítésével ismerkednek meg. Történelem órán a középkori orosz nagyhatalom fejlődéséről tanulnak, végül az aznapi tanítást vallástani óra zárja le. A hat órányi tanítás széleskörű tudást kínál, s a változatosság az érdeklődés fenntartását is segítheti, a baj csak az,

6 Németh László 1963 Levél Marx Györgyhez. *Élet és irodalom*, 19:2-5.

7 Nipkow, Karl Ernst 1977 *Bildung und Erziehung. Zeitschrift für Pädagogie*. Beltz Verlag, Weinheim. *Bildung und Entfremdung: Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie. Zeitschrift für Pädagogik*, 23(1977) Beiheft 14:205-229.

hogy ezeknek a tantárgyaknak semmi közük sincs egymáshoz. Az átvehető ismereteknek e kavalkádjára csak zavart okozhat a tanulók gondolkodásában, és bizonyos, hogy semmiképp sem járul hozzá az ismeretek rendszerezéséhez. S ha ilyen rendszer nem alakul ki, akkor az emlékezet is nehezen tudja tárolni a kapott információkat.

A magyarországi iskolák tanterve hasonló problémával küzd. A tanítás szerkezetét, a tananyag órabeosztását hagyományosan az enciklopédikus műveltségismény határozza meg. Eszerint sokféle műveltségkörrel kell tájékoztatást adni, és mennél szélesebb a kínálat, a tudás is annál értékesebb lesz. Ezzel a meggyőződéssel szemben idézhető Antonio Gramsci véleménye: „Le kell szoknunk arról, és fel kell hagynunk azzal, hogy a kultúrát enciklopédikus tudásnak tekintsük; ebben a szemléletben az ember csak mint befogadó van jelen, akit meg kell tölteni, és tele kell tömni empirikus adatokkal, nyers és összefüggéstelen tényekkel, amelyeket szótár módjára raktároz el agyában, hogy aztán a külső világból jövő ösztönzés hatására minden alkalommal megadhassa a választ... A kultúra egészen más dolog. Saját belső énlünk megszervezése és fegyelme, saját személyiségünk birtokba vétele olyan magasabb fokú öntudat megszerzése, amelynek révén képessé válunk történelmi jelentőségünk, az életben betöltött funkcióink, jogaink és kötelességeink megértésére” (Gramsci 1965:188-189).⁸ Gramsci nevelésében a kultúra lényege átkerül tárgyiasított formáiról az emberre tett hatására. Azaz lényege az egyén kulturáltságában van. Nem mindegy tehát, hogy ki mit vesz át a történelmileg felhalmozott és a jelenben állandóan bővülő kultúrából, és az hogyan válik benne személyiségformáló erővé.

A művelődés mennyiségi felfogásával szemben érdemes idézni Erich Fromm véleményét is. „Fellengzős babona – írja –, hogy minél több tény tudunk, annál jobban ismerjük a valóságot. Százával tömik a diákok fejébe a szétszórt, összefüggéstelen adatokat, idejüket és erejüket annyira elveszi az újabb tények elsajátítása, hogy alig marad idejük a gondolkodásra. Az is igaz persze, hogy tények ismerete nélkül gondolkodni üres és meddő dolog, ám a túl sok információ éppúgy akadályozhatja a gondolkodást, mint a túl kevés” (Fromm 1993:202).⁹

8 Gramsci, Antonio 1965 *Marxizmus, kultúra, művészet*. Kossuth Kiadó, Budapest.

9 Fromm, Eric 1965 *Menekülés a szabadság elől*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 202. old.

Feltételezhető, hogy a sokféle elágazó iskolai tananyag – amelyben elsődleges követelmény az ismeretek memorizálása – nem vonzó a tanulóknak, s még ha egyik-másik tantárgy fel is kelti az érdeklődésüket (talán inkább a tanár jóvoltából), ez nem lesz jellemző a tanulás egészére. Meghökkenítő az a hazai felmérés, amely szakközépiskolás diákokat kérdezett meg arról, hogy szerintük melyek az életükben a szép és a csúnya szavak. A diákok jelentős része az utóbbiak közé sorolta a tanulást és az iskolát olyan szavak társaságában, mint a betegség, a háború. Ez a tünet arról árulkodik, hogy a fiatalok nagy része nem azonosul a tanulóval, azt kötelezően végzendő rossz dolognak tartja. A tanulás kényszere különösen a serdülőkorban válik akadályává annak, hogy a tanulók eljussanak a tanulás szemléletet támogató örömehez. A serdülőkorúak több szabadságot és érdekesebb élményeket várnak az élettől, s ha az iskola ennek az ellentétét adja, nem csodálható a tanulás iránt érzett ellenszenv. Magától értetődik, hogy ebben az esetben a tanítás hatástalan marad, még akkor is, ha a tananyag memorizálása egyeseknél látszólag valamilyen tudást is hoz. Az így felvett ismeretek azonban előbb-utóbb elenyésznek, kiesnek az egyén emlékezetéből. Csak az önként vállalt, és az érdeklődésnek megfelelő iskolán kívüli és iskolán túli művelődés teheti ezeket tartóssá, mert segíti, hogy beépüljenek a fiatalok gondolkodásába.¹⁰

Az iskola és az iskolán kívüli kulturális kínálat összefüggésére Németh László figyelmeztetett a 20. század 30-as éveiben: „Magyarországon ma a műveltséget kétféle alakban mérik: az iskolák, mint képzést, a kiadó vállalatok, mozik, színházak, a rádió, mint narkotikumot. Talán semmi sem jellemzőbb viszonyainkra, mint hogy a művelődésnek ez a két alakja annyira különbözik egymástól: az egyik teher, akadály, gátverseny, a kenyér kálváriája, a másik menekvés a teherrel, felejtés egy akadálytalan lejtőn... a napi gond rángásai között. Az ember tanul, hogy megéljen, olvas, szórakozik, hogy elfeledkezzen a megélhetésről. A kétféle sivárság – az iskolaké és a szórakozó helyeké – szorosan összefügg. Minél kevesebb örömet talál a művelődés természetes hajlama az iskola erőfeszítésében, annál görcsösebben kerül a szellem minden erőfeszítést a szórakozásban. A tunyaságnak ez az önmagát rontó köre viszont egy másik lefelé vivő körbe kapaszkodik:

a lefelé kínálás konjunktuurájába. Egy egész kis társadalom él abból, hogy a köznek nem kell a nemes; a tömegnek nem kell Kosztolányi, Babits, Németh Gyula kiáltják, a tömeg nem akar tanodába járni” (Németh 1986:72).¹¹

Németh László panasza ma is időszerű, sőt mióta a rádió és a televízió kereskedelmi csatornáik lettek a leginkább népszerűek, a kultúra terjesztőinek zöme meggyőződéssel vallja, a kultúra arra való, hogy szórakoztassa az embereket. Akik elfáradtak a munkában és a napi gondok megoldásában, azok kikapcsolódni akarnak, nem tanulni, művelődni. Azaz gondolkodást nem igénylő adásokat szeretnének látni, hallani, és az sem baj, ha ezekben semmi újat sem kapnak, a régi élmény megismételése ugyancsak jó lesz nekik. S minthogy ez a kínálat tömegigény már, a rádió és a televízió más csatornáinak szerkesztői és a többi kulturális intézmény vezetői is követendőnek tartják ezt a mintát. Ennek következményeként a kultúra el is veszti eredeti szerepét, hogy fejlessze a tudást, az ízlést, és ezzel együtt az emberek személyi minőségét.

Csaknem egy évszázaddal ezelőtt Balázs Béla még így fogalmazta meg a művelődés célját: az „az alkotásoknak nem pusztán passzív tükrözése, hanem szintén produktív alkotás. Csakhogy ennek a tárgya nem kívül fekszik valamely külső objektumban, tárgya maga az ember. Feladata: saját lelkünk, szellemünk képzése, csiszolása. A műveltség jelenti azt az érzékenységet, fogékonyságot, ízlést, amelyet a tudás előidézhet (s mert nem mindig idézi elő, ezért igen sokan vannak sokat tudó műveletlenek)... jelenti az öntudatlanná vált tudást, ami magasabb fokon már testté válik, és már mozgásban, hangban, kifejezésben nyilvánul meg. Ha ez a processzus megtörtént... akkor akár el is felejtetem magát az objektív tudást”. A műveltség ebben az esetben „annyi életet jelent, mintha új érzékszerveket nyitna... melyeken keresztül új világ nyílik meg. Minél műveltebb valaki, annál több formában, annál többször és annál többet él. És minden műveletlenség részleges halál” (Balázs 1917:1).¹²

A halál átvitt értelemben vett jelentése a tartalmatlanul leélt élettel lesz azonos, amely csak testi értelemben mondható életnek, gondolatiságában

10 Dr. Laczkó Mária 2009 A szavak ereje napjainkban. In Balázs Géza – Grétsy László szerk. *Az anyanyelv az életben*. Anyanyelvápolók Szövetsége – Tinta Kiadó, Budapest, 117-127.

11 Németh László 1986 *Művelődéspolitikai írások*. Múzsák Közművelődési Könyvkiadó, Budapest.

12 Balázs Béla 1917 A műveltségről. *Népművelés. Új Élet*, 1-2:49-58.

nem, mert az fejletlen marad. S ha a kultúrát nem önmagában nézzük, hanem az emberekre tett hatásában, akkor azt is el kell fogadnunk, hogy az emberi életben betöltött szerepe a döntő. Az, hogy miként is alakítja egy ember magatartását, gondolkodását, cselekvő képességét, végső soron egész életének a folyamatát. Ebben az is benne van, hogy valaki hogyan viszonyul a társadalomhoz, amelyben él, megérti-e annak az alakulását, az ellentmondásos helyzeteiből eredő problémákat, és tud-e tenni valamit azok megoldásáért, legalább helyi viszonylatban.

Műveltség és társadalomszemlélet kapcsolatában nem mellőzhető a történetiség, annak a megértése, hogy a jelen hogyan előzte meg a múlt, és hogyan mutatkoznak meg benne a jövő változásának esélyei. Ha valakinek a gondolkodása leszűkül a jelen állapotára, akkor ezt sem értheti meg, mert ez a jelen állandóan változik. Ezért a változások okait kell felfogni, szembeesítve azokat a hosszabb távon megmaradó, változatlanok tetsző részletekkel. E nélkül az életnek csak a felületes megítélése lehetséges, amit az egyén gyakran azzal próbál kiegészíteni, hogy általánosan használt közhelyekkel, előítéletekkel minősíti tapasztalatait, amelyeket azután függetleníthet a társadalom alakulásától. Theodor Wiesengrund Adorno szerint ez a félműveltség nem más, mint „pontoszerű, össze nem kapcsolt, kicserélhető és pillanatnyi információkra támaszkodó jólétesültség, amit a következő pillanatban már el is söpörnek az újabb információk”. Az aktuális-hoz ragaszkodó, attól el nem távolodó „tudásból” következik, hogy „a félig megértett és a félig megtapasztalt nem előfoka, hanem halálos ellensége a művelődésnek; ha a műveltségi elemek anélkül kerülnek be a tudatba, hogy beleolvadnának annak folytonosságába, akkor gonosz mérgekké, előbbutóbb babonákká alakulnak át”.¹³

A 90-es évek kezdetén volt nálunk egy német-magyar filozófus találkozó, amelyen Hermann Lübbe¹⁴ használta a „jelen-zsugor” kifejezést. Ezen azt értette, hogy a gyors tudományos-technikai változások következtében a jövő egyre közelebb kerül a

jelenhez, és érezteti, hogy ez egészen más lesz, mint az, amit ma ismerünk. A következménye, hogy akik nem képesek felfogni ennek a lényegét, szorongással fogadják a jövőt, elutasítják azt, és ragaszkodni fognak a meglevőhöz. A probléma érzékeltetésére elmondott egy példát. A Ruhr-vidéki egyetemek tanácsa elhatározta, hogy a területük jellegzetességeinek illusztrálásával jelvényt készítet. A tervnek megfelelően ez ábrázolta volna a vidék ipari létesítményeit. Mire az embléma elkészült, a bányák és a gyárak bezártak, az illusztráció többé nem felelt meg a terület jellemző sajátosságainak.

Napjainkban a műveltség fogalma eltűnőben van, helyette a „tudást” említik, elsősorban szakmai értelemben. Arra hivatkozva, hogy a művelődés öncélú, a szaktudás viszont gyakorlatilag használható. Ha azonban figyelembe vesszük, hogy mindenféle szaktudás csak akkor érthető, ha szélesebb összefüggésekbe ágyazva fogjuk fel, akkor az is világossá válhat, hogy a szűken vett specializáltság kevésbé biztosítja a gyakorlati hasznosíthatóságát. Legalábbis abban az értelemben, hogy az értékes szaktudásnak a szakterület változásait követő tudást is tartalmaznia kell. Márpedig ezt csak a szélesebb összefüggések teszik érthetővé. Nem véletlen, hogy a tudományokban egyre inkább elfogadott, hogy a legfontosabb problémák csak komplex felfogással, interdiszciplináris megközelítésben oldhatók meg. Az alacsonyabb képzettséget feltételező szakmunkáknál ez a felismerés még nem terjedt el, feltehetően azért, mert ezeknél kevés lehetőség van az önálló döntésekre, a dolgozóknak meghatározott előírásokat kell követniük. Az a meggyőződés, amit Németh László írt le még a múlt század első felében, mely szerint az általános műveltség többet ér, mint a szakképzettség, elfogadhatatlannak látszik. Ahhoz azonban, hogy ennek az igazát valaki felfogja, el kellene jutnia annak felismeréséhez, hogy a gazdaság és a közéleti politika jövője az emberek műveltségének függvénye. Az is igaz persze, csak akkor válik a műveltség mellőzhetetlenné, ha abban központi helye van a társadalomismeretnek és az önismeretnek. Nem abban az értelemben, hogy a műveltség más területei, mint például a művészet iránti érzékenység, mellékesek, hanem abban az összefüggésben, hogy ezeken keresztül az emberközpontúságnak és a minőség igényének kell érvényesülnie.

Elismerhető, hogy a hazai nevelésemélet évtizedek óta megfogalmazza már a közoktatás számára a szemléletváltás szükségességét, amelyben a tantárgyi

13 Adornót idézi Wessely Anna szerk. 1998 *A kultúra szociológiája*. Osiris, Láthatatlan Kollégium sorozat, Budapest. A teljes Adorno-szöveg 96-113. old.

14 Lübbe, Hermann 1990 A felgyorsult műszaki evolúció kulturális és politikai következményei. In Nyíri Kristóf szerk. *Műveltség és kultúra a számítógép korszakban*. Magyar Filozófiai Társaság, Budapest, 40-61.

elkülönültség helyett az összefüggések érzékeltetése a cél. 1980-ban jelent meg a „Műveltségkép az ezredfordulón” című könyv, amit a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatási Bizottsága dolgozott ki, és ebben már a tantárgyi integráció szándéka volt felismerhető (Rét 1980:14-18).¹⁵ A tanításban követendő műveltségkép e távlati cél szerint hét fő területet tartalmazott: a nyelvi és kommunikációs nevelést, a matematikai tudást, a természettudományos műveltséget, a történelmi-társadalmi műveltséget, az esztétikai kultúrát, a testi nevelést, a technikai készségek fejlesztését. A magas színvonalú kötet meggyőzően érvelt a természettudományi tárgyak integrációja, a történelmi-társadalmi ismeretek összevont tárgyalása és a művészetek egymással összefüggő bemutatása mellett. Egy dolog azonban hiányzott belőle: a hét műveltségkör közötti kapcsolat felmutatása. Ehhez a kultúra egészét átfogó filozofikus szemlélet kellett volna, s minthogy – a terv készítői szerint – ez meghaladná a középiskolákban tanulók szintjét, az összesítés elmaradt.

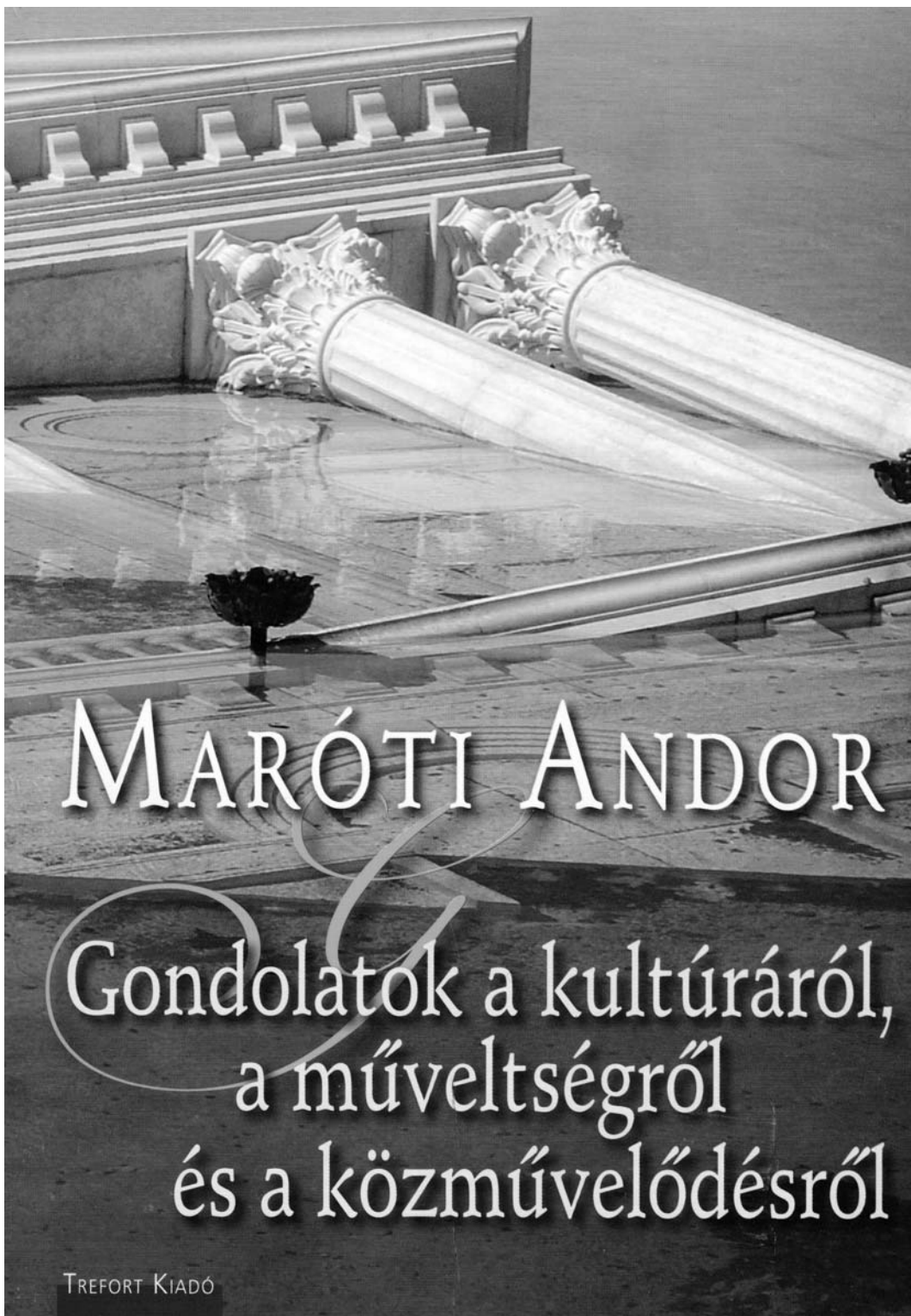
Később a Nemzeti Alaptanterv sem mondott le a tantárgyi elkülönültség felszámolásáról, és amikor az oktatás céljait fogalmazta meg, már komplexitásban vázolta fel a természetre, a társadalomra, a személyes életre vonatkozó tudást. Amikor nemzetközi hatásra nyilvánvaló lett, hogy a készségek, képességek fejlesztése nélkül az ismeretek átvétele sem lehet eredményes, a NAT kiegészült a kulcskompetenciák fejlesztésének szükségességével. Ez a következőket tartalmazta: az anyanyelvi és az idegen nyelvi kompetenciát, a matematikait, a számítástechnika használatához szükséges digitális kompetenciát, az ember és természet kapcsolatának, az egyén és a társadalom viszonyának, a művészetek megértésének és átélésének kompetenciáit, a tanulni tudás, a szociális állampolgári lét, továbbá a kezdeményezés és vállalkozás kompetenciáit. A nagy gonddal összeállított kompetenciákból azonban kimaradt a gondolkodásnak az a sajátossága, hogy tudatosuljon, a tapasztalatok közben kialakuló véleményalkotásban figyelembe kell venni, hogy minden megállapítás érvénye a körülményektől függ. Azaz egy kijelentés valamely helyzetben igaz lehet, más helyzetben nem föltétlenül. S. Nemes Ilona figyelmeztet erre könyvében néhány példával (S. Nemes 1999).¹⁶ Egyik példája arról szól, hogy a vonatok ablakán

olvasható felirat, mely szerint „kihajolni veszélyes”, csak a gyorsan mozgó szerelvényekre érvényes, az álló helyzetben levőre nem. Helyesebben: akkor is az lehet, ha valaki el akar rejtőzni azok elől, akik őt fenyegetve keresik. De a mozgó vonatból sem veszélyes kihajolni közvetlenül az indulás után, ha valaki búcsúzkodni akar a szeretteitől. Lehetséges persze, hogy a felirat egyértelműségén senki sem akad fenn, hiszen a szükséztudása ellenére is érthető, mire utal. A kijelentés viszonylagosságára mégis érdemes figyelmeztetni, mert példázza azt az általános elterjedt meggyőződést, hogy valami mindig igaz vagy sem. E „kétütemű gondolkodás” (a kifejezés S. Nemes Ilonától való) a valóság leegyszerűsítése. Ez sohasem vesz tudományt a két véglet közti átmenetekről, és arról sem, hogy ami igaz, abban lehet némi tévedés is, és fordítva, a téves nézetben is meghúzódhat valamennyire az igazság néhány eleme. Az ellentétek sohasem vegytiszta, az emberi valóság nem osztható fel pozitív és negatív tényezőkre, ahogy az emberek sem oszthatók „angyalokra” és „ördögökre”, még ha a jó és a rossz nagyobb mértékben található is meg bennük. Ennek tudomásul vétele már csak azért is mellőzhetetlen, mert a kétpólusú felfogást használók magától értetődően önmagukat helyezik a pozitív oldalra, a velük egyet nem értőket a negatívra. Ők azután nemcsak a tévedhetetlenségükben hisznek, de arra is hajlamosak, hogy elítéljék a másképp gondolkodókat.

Minthogy ez a leegyszerűsítő gondolkodás sok emberre jellemző, indokoltnak látszik, hogy a tanulási, művelődési folyamatok ebben az értelemben „szemléletformálást” is tartalmazzanak. Érzékeltessék a valóság bonyolultságát, a felületes ítéletet alapos megfontolásból kialakuló állásponttal helyettesítsék. Ha összehasonlítjuk ezt az igényt a hagyományos tanítási felfogással, fölmerülhet a kérdés: a megvalósításának megvannak-e már a személyi feltételei? A közoktatásban dolgozó pedagógusok képesek-e szisztematikusan fejleszteni ezeket a kompetenciákat? Ezek az elképzelések kétségtelenül felvetik a tanárképzés korszerűsítését, de legalább ennyire az iskola és az iskolán kívüli kulturális élet együttműködését is.

15 Rét Rózsa szerk. 1980 *Műveltségkép az ezredfordulón*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

16 S. Nemes Ilona 1999 *Gondolkodástechnika. Tanul, amit tudsz*. József Műhely Kiadó, Budapest. 125. old.



MARÓTI ANDOR

Gondolatok a kultúráról,
a műveltségről
és a közművelődésről

TREFORT KIADÓ

Gondolatok a kultúráról, a műveltségről és a közművelődésről 2007