

Halmai Tamás

Műveltség nélküli nemzedékek?

Kultúra és kulturáltság dilemmái az ezredfordulón

„A pesszimizmus tisztességtelen. Saját magunknak hazudunk, ha pesszimizisták vagyunk. Mert valójában mindannyian reménykedünk.”

Hans-Georg Gadamer (1)

„...az értelemmel átvilágított céltalanságban kell bízunk, hogy elsietett ráfogások helyett azt kapjuk a leplezett fénytől, amiben az ember legkiszámíthatatlanabb tartalékai magukra ismerhetnek.”

Mészöly Miklós (2)

E sorok írója 1975-ben született. Gyerek- és kamaszkora a nyolcvanas évekre esett. Az internet megjelenését, a kereskedelmi televíziózás térhódítását, a telekommunikációs eszköztár kibővülését s a kultúra digitalizálódását az elmúlt években már felnőtt fejjel érte meg. S jóllehet, részleges komolysággal szívesen aposztrofálja magát az utolsó „olvasó nemzedék” tagjának, mégis azok nézetét osztja, akik úgy vélik: egyértelműen nem „generációs problémáról”, hanem szellemtörténeti korszakfordulóról van szó.

Az univerzális értékviszonylagosság belátását kulturális alapvetésként elfogadó s esztétikai szervezőelv gyanánt is érvényesíteni igyekvő, posztmodern korszakleltapaszlatával szemközt természetesen többféle álláspont foglalható el. Az írásbeliség „elitjének” értékörző reflexeire a multimedialitás szétnyílt horizontján tájékozódók kevésbé kötött gesztusnyelve felel. A klasszikus (polgári) kultúra kérdésfölvetéseire a modernség távlatain túlra tekintés óhaja. A nyugati kulturális-művészeti kánon és paradigma oszthatatlanságának hitére a kánonok és paradigmák sokféleségének és egyenrangúságának gondolata. A zsidó-keresztény műveltség rögzült hagyományára egy új antropológia és megújult/megújított „humanizmus” igénye.

Történelmünk és kultúránk e korszakhatáros helyzetében nem lehetünk eléggé óvatosak és eléggé merészek egyben. Nem, „hiszen valójában a művészet[,] sőt az egész kultúra helye és funkciója a kérdés.” (3)

Most kultúrkritikai avagy művelődésszociológiai tanulmány helyett néhány elemi megfontolást ajánlunk ez ügyben. Vállalt rendszertelenséggel, esetlegességgel, kapkodással és csapongással. (E sorok írója nem oktatásügyi szakember: bekezdései elsősorban egy magyartanár benyomásait, reflexióit és rigolyáit rögzítik.)

Az értékanyaggyűjtés és értékteremtés mikéntjét és minőségét (akármit gondoljunk is értékről, hagyományról és teremtésről) a média növekvő hatása mellett még mindig a közoktatás szemléleti-módszertani kultúrája látszik leginkább meghatározni. Ezért sem mindegy, milyen válaszokat ad az iskola az ezredforduló valóságának sok szempontból gyökeresen új kérdéseire.

A kultúra, pontosabban a humánkultúra, még pontosabban a művészeti kultúra újraíródott képleteiről, újjászerveződött struktúráiról pedig értelemszerűen a művészeti tárgyak oktatásának kell újszerűen gondolkodnia.

Az esztétikumról való gondolkodás bonyolultsága, a szépségről való beszéd nehézsége évszázadok óta készleten folytonos megújulásra a filozófiai gondolkodás egy sajátos ágát, az esztétikát. (Ahogy egy szaktanulmány fogalmaz: „a szépség megbeszélésére nincsen adekvát nyelvünk”. [4]) A kultúra időbeliségére reflektáló értelmezői tanok és nyelvek maguk is történeti mivoltuk tudatában tesznek kísérletet szempontok kidolgozására, elvek, tételek, föltevések megfogalmazására.

Az ezek értő közvetítésére, tolmácsolására és továbbgondolására hivatott közoktatás – szűkebben az ezen belüli művészeti képzés – további kihívással szembesül, amikor kulturális nevelő szándékával a diákok nyelvi és mentális horizontját célozza meg.

E kettős feladatot most két újabb tetézi.

Az egyik az új kulturális korszak (a posztmodern) szellemi-technikai közegében történő adekvát tájékozódás sürgetettsége. Belátva, elfogadva és alkotó módon továbbgondolva – lét és idő, nyelv és „igazság”, dialogicitás és jelentés, én és te kapcsolatrendszerének radikális átrendeződését a filozófiában, a művészetekben s részben a társadalomtudományokban;

- a vizualitás szemiotikájának tényerését az élet minden területén;
- az interaktivitás s a multi- vagy intermedialitás mindennapivá válását az elektronikus média és az informatika világában (s „a művészeteknek a nagymértékben industrializált világ jelenére és új médiumaira való rányitása”-t [5]);
- a virtuális valóságok valóságát;
- a kultúra kommersz, populáris, illetve elitisztikus tartományai közötti határok feloldódását;
- a politikai és gazdasági globalizáció kultúrköröket „egymásba nyitó” hatását stb.

A másik a kulturális hagyományokhoz való viszonyban – a fentiekkel szoros összefüggésben – bekövetkezett hermeneutikai fordulatok kihívása. Vagyis az egyetlenként rögzíthető jelentés, a konzerválható múlt, a „megőrzendő” hagyomány képzete ellenében a folyamatos rekanonizáció (6) természetességének, az új s újabb értekező nyelvek és értelmezői látószögek létjogosultságának, a hagyomány újraalkotva működtetésének eszmeisége mint immár megkerülhetetlen „követelményrendszer”.

Nehezen vitatható, hogy a „kommunikáció kétezer év szövegápolásága után éppen most válik képalapúvá” (7), „poszt-Gutenberg galaxis”-ban élünk, „amelyben a kulturális kánon felborult, s új arányokat mutat”. (8) (Fontos megjegyezni: a „képalapúság” s az „új arányok” idején a nyelvi és művészeti nevelés nemhogy veszítene fontosságából, de – kétségtelenül új hangsúlyokat kapva – egyre lényegesebb és felelősebb megalapozójává válik, helyesebben kellene, hogy váljék, a gyorsulva változó világban eligazodni képes, autonóm, integer személyiségek kialakulásának.)

A kor embere mint (már-már) „elektronikus lény” (9) előtt a technicizált életközeg belakása és megélése nem annyira választható, mint inkább egyedül választható útként kínálkozik föl. Az újtól, az ismeretlentől való természetes félelem helyét olyasfajta megfontolt lelkesültségnek kell idővel elfoglalnia, amilyen például *Kosztolányinak* a távbeszélőt üdvözlő szavaiban, egy hasonló korhelyzetben, kifejezésre jutott: „Micsoda föl-szabadulás ez. Csak a megdicsőült és üdvözült angyalok lehetnek ennyire szabadok és könnyűek. Egy ember a telefonban csupa szárny, csupa zene, csupa fény. Azzá egyszerűsödik, azzá nemesedik, ami a mivolta, lélekké és szellemmé. Nincs is ehhez fogható elmes találmány.” (10) (Egy ilyen nézőpontból akár a televízió metafizikája is kidolgozható volna: a részben a kinti, részben a „saját” világából lényeket, eseményeket, történeteket a lakásunkba „varázsoló” készülék mesei természetességgel telíti meg otthonunkat más idők és idegen terek egyéb módon ilyen formában elérhetetlen valóságával. S mindent úgy, hogy ugyanazt a valóság-hatást háztartások ezreibe, millióiba sokszorozza szét. E profán technikai transzcendencia interaktívált kiteljesülését alighanem az internetben figyelhetjük meg.)

Mindezek fényében az oktatás feladata, úgy tetszik, egyrészt az, hogy számoljon a technicizálódott-elektronizálódott kultúra újszerűségével és újszerű összetettségével; másrészt, hogy az elérhető technikai elemekkel mint oktatási segédeszközökkel médium voltukban éljen, azaz hangzó és képi anyagok bevonása, szövegszerkesztő vagy rajz-program alkalmazása mellett például az internet adta kutatási és kommunikációs lehetőségeket is minél teljesebb körben kihasználja.

A kulturális hagyományokhoz való viszonytal együtt átalakult vagy legalábbis átalakulóban van a hagyományos kultúra- és kulturáltság-fogalom is. Egyre bizonyosabbnak rémlik: „a kultúra nem a művelt ember luxusa, hanem az emberiség túlélési stratégiájának egyik eleme”. (11) A kitüntetett kulturalitás eszméje mind idejétmúltabbnak érezhető. A klasszikus (például latinus) műveltség hiánya ma már éppúgy nem egyértelműen azonosítható műveltségként, amint a szubkulturákról is rendre „kiderül”: kulturákról van szó. Ezzel együtt bizonyult kevésbé tartható képzetnek „az általános műveltség elérhetetlen ideálja” (12) is – tekintettel a világról való tudások sokféleségére, illetve a történelem során felhalmozott ismeretanyag (immár bizonyosan) áttekinthetetlen, befogadhatatlan és memorizálhatatlan voltára. Mindezek belátása nélkül felelős pedagógiai munka aligha folytatható. (13)

Statisztikai kimutatás ugyan nincs, nem is lehet róla, ám sejthető: ritkaságszámba megy az olyan tanóra, amely után „a diák és talán a tanár is azt érzi, hogy jól történt, ami történt, ugyanakkor nincs befejezve, sőt[,] csak most kezdődik: az elhangzottak feladattá válva újabb és újabb megfontolásra, megbeszélésre hívnak.” (14) S lényegi változásra a belátható jövőben vélhetőleg illúzió volna számítani. Illúzió, amíg (kiragadottak a példák):

– a tudásteljesség ideájának bővületében s a kronologikum szorításában 14–15 éves diákoknak a „Kalevala” s a görög drámák nyelvén kell megtanulniuk irodalmat olvasni, miközben a koruk – kulturális és esztétikai – nyelvét beszélő, kortárs irodalom a tananyag zsúfoltsága miatt az utolsó év utolsó óráin szinte csak mint fakultatív anyag kerül (ha ugyan kerül) napirendre;

– közoktatásunk verskánónában *Petőfi* vagy *Ady* nagyságrendekkel több művel képviselteti magát, mint *Tandori*, *Petri*, *Kukorelly* vagy *Kovács András Ferenc* (ha utóbbiak megjelennek egyáltalán a szöveggyűjtemények lapjain);

– az irodalomkritikai diszkurzus tudományosan reflektált regisztereit a szakma és a szakoktatás jelentős hányadának elutasító értetlensége övezi (15);

– tankönyveink nem reflektálnak a „magyarok istene” („Nemzeti dal”) típusú szöveghelyek szemléleti anakronizmusára (avagy például a „Ne lógasd a lábadat hiába” [„A vén cigány”) sztereotip roma-képének vagy az „oktondi néger” [*Verlaine*: „Költészettan” – Kosztolányi fordításában] jelzős szerkezetének – a mai olvasó látószögében – „politikailag” egészen durván „inkorrekt” voltára);

– a művészeti tárgyak tematikai, szemléleti és módszertani összehangolatlanságát fásult belenyugvással veszik tudomásul a legjobb tantestületek is;

– *Bereményi Géza* (*Cseh Tamás*-dalok), *Lovasi András* (Kispál és a Borz) vagy *Lukács László* (Tankcsapda) dalszövegköltészetét a tankönyvírás sznobisztikus szeméremmel tartja távol az irodalmi (és ének-zenei) törzsanyagtól;

– a művészettörténeti és ének-zenei képzést tragi(komi)kusan alacsony óraszám kényszeríti alulteljesítésre;

A tudásteljesség ideájának bővületében s a kronologikum szorításában 14–15 éves diákoknak a „Kalevala” s a görög drámák nyelvén kell megtanulniuk irodalmat olvasni, miközben a koruk – kulturális és esztétikai – nyelvét beszélő, kortárs irodalom a tananyag zsúfoltsága miatt az utolsó év utolsó óráin szinte csak mint fakultatív anyag kerül (ha ugyan kerül) napirendre

– egész évfolyamok a „Schindler listája” s a „Honfoglalás” típusú, esztétikailag más-más okokból, de egyaránt tarthatatlan produktumok példáján ismerkednek a vizuális jelentésképződés kultúrájával ahelyett, hogy ha nem is rögtön *Bergman* vagy *Tarkovszkij* alkotásait, de első körben – akár videóklipek és reklámfilmek mellett – a „Ponyvaregény”-t, a „Trainspotting”-ot, a „Mátrix”-ot vagy a *Kusturica*-műveket beszélne meg, elemezné ki tanári irányítással az osztályközösség;

– középiskolások úgy hagyják el érettségivel az alma matert, hogy nagy többségüknek fogalma sincs arról, hogyan kell biztosítékot cserélni, adóbevallást kitölteni vagy éppen elsősegélyt nyújtani (miközben a periódusos rendszer absztrakt rejtelmével s írók, költők életrajzáinak szaktárgyi szempontból teljességgel érdektelen intimitásaival órák hosszú sora foglalkozott behatóan)... (16)

...és így tovább.

Persze, tananyag és módszertan elavultsága, életidegensége mellett külső, tantermen kívüli okok is felelősek azért, hogy az iskolai nevelés hatóereje a lehetségesnél és kívánatosnál jóval alacsonyabb. Mindenekelőtt a tanári tekintély és presztízs immár tradicionálisan csekély fokára gondolhatunk – tanuló és szülő előtt egyaránt.

Erősebb és gyakorlatcentrikusabb képzés s a jelenleginél magasabb bérezés: a pedagógusszakma társadalmi megbecsülése emelkedésének feltételét mindközönségesen e két tényezőben jelölhetnénk meg. (17) (Föl nem említve e helyt a szaktudás szinten tartását, illetve folyamatos fejlesztését gátló – mert ahhoz képest időt és energiát emésztően magas – tanári óraszámokat vagy a 35–40 fős osztályokban oktatás – azaz az érdemi és értelmes munka – képtelenségét...).

Európa, *Konrád György* szép kifejezésével szólva, még mindig „verbális kontinens”. (18) Az „írástudók” szava az emberről mint nyelvi létezőről a közoktatás arculatát meghatározó értelmiség számára ma sem kevésbé fontos, mint száz évvel ezelőtt; az internet és a mobiltelefonok korában az emberek közti kommunikáció éppúgy, mint a világról való gondolkodás, nyelvi alapú. (19)

Ezzel kell számolnunk – s azzal, hogy ez talán nem mindig lesz így.

Ám az elszármított kétségbeesésnél (20), mint általában, most is célravezetőbbnek látszik a kialakult helyzetet felmérő bizakodás. Annak a dervisnek a bölcsességére hagyatkozva, aki a „fenekestül felfordult” világ erkölcsseit felpanaszoló, szent életű muzulmánnt azzal igyekezett megnyugtatni: e feje tetejére állott világ akár még jobb is lehet a régienél.

Jegyzet

- (1) Gadamer, Hans-Georg (1999): „Rítusok nélkül nehezebb lenne az életünk”. Hajdú Farkas-Zoltán beszélgetése a századik évében járó heidelbergi filozófussal. *Korunk*, 8. 10.
- (2) Mészöly Miklós (1994): A világosság romantikája. In: uő: *Orthon és világ*. Esszék, tanulmányok. Kalligram Könyvkiadó („Dominó Könyvek”), Pozsony. 296.
- (3) Halász László (2000): Az emberi lét harmadik tere. In: uő: *Az értelmezés változatai*. Csokonai Kiadó („alföld könyvek” 5.), Debrecen. 158.
- (4) Schein Gábor (1997): „Gondolkodni és beszélni”. Az irodalmi nevelés és az irodalomtudomány vitája, találkozása a retorikában. *Irodalomismeret*, 4. 28.
- (5) Jauss, Hans Robert (1997): Az irodalmi posztmodernség. Visszapillantás egy vitatott korszakküszöbre, Ford. *Katona Gergely*. In: uő: *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika. Irodalomelméleti tanulmányok*. Vál., szerk., utószó: Kulcsár-Szabó Zoltán. Osiris Kiadó („Osiris Könyvtár”), Budapest. 217.
- (6) Vö.: „A kánonok lényegéhez tartozik, hogy már megalkotásuk pillanatában érvényüket veszítik. [...] Olvasni annyit jelent, mint megtagadni olyan kánonokat, amelyeket elődeink alakítottak ki.” Szegedy-Maszák Mihály (1998): Utóhang: Kánon és (de)konstrukció. In: uő: *Irodalmi kánonok*. Csokonai Kiadó („alföld könyvek” 1.), Debrecen. 194.
- (7) Sipos Júlia (2001): A hálózott ember. Beszélgetés Nyíri Kristóf filozófussal. *Filmvilág*, 3. 22.
- (8) György Péter (2001): A Titanic kora. Hatalom és szabadság. *Filmvilág*, 5. 7.
- (9) Halász László: i. m. 159.
- (10) Kosztolányi Dezső: Óda a telefonhoz. In: uő: *Ember és világ*. *Nyugat*, („Kosztolányi Dezső hátrahagyott művei” 6.) é. n. 235.

(11) Nyíri Kristóf: i. m. 23.

(12) Vekerdí László (1994): Az általános műveltség és a felsőoktatás. In: uő: *Tudás és tudomány*. Typotex, Budapest. 143.

(13) „Az irodalomoktatás még külön is nehéz. A kultúrához való klasszikus európai magatartás van ugyanis változóban. Úgy mondanám, amerikanizálódik, azaz a gyakorlatiasság kerül előtérbe, a használhatóság, azaz a műveltség önértéke kérdőjeleződik meg. Lényegében az tehát, hogy a világ középpontja a könyv.” Esterházy Péter (1994): Miben lakik a magyar tündér? In: uő: *Egy kékharsnya följegyzéseiből*. Magvető, Budapest. 120.

(14) Schein Gábor (2001): i. m. 29. Vagy, személyesebb és „praktikusabb” megközelítésben: „Mondom, tanárnak lenni jó. Ha jól csináljuk, az iskola tényleg második otthonná válhat, s a legjobb benne, hogy úgy rendezzük be, ahogy akarjuk. A tanárság egyik nagy titka és a berendezés metafora magyarázata az, hogy egy tanárnak a mindennapi élet szintjén nem a többi tanár a kollégája, hanem a diákság. En érre második tanítási évem után döbbsentem rá, de még nem későn. Ez a felfogás nem egyenlő a gyermekcentrikus oktatással, mert az ugye, ettől függetlenül alaphelyzet, hanem azt jelenti, hogy az ember a mindennapi munkáját olyan közegben végzi – s ez a diákság –, amely legfőbb jellemzője a nyitottság, csak éppen venni kell a fáradságot, hogy erre rátaláljunk. De ha megvan, akkor minden megvan.” Czifrik Balázs: Iskola a türeshatáron. Tanárnak lenni ma. *Kritika*, 11. 2.

(15) Az esztétizált közérthetőség gyakran hangoztatott kívánalmát érdemes például az esszéista Kosztolányi nézetével szembevetni: „Tudom, mennyire utálok azokat, kik lírikusról lírizálnak. Ezek nevetségesegek. Fakalapáccsal próbálják kivésni a márványt. Fényes hidegség, kemény ész mutassa meg, hogy mit alkotott.” Kosztolányi Dezső (1924): Párbeszéd magammal. *Nyugat*, ápr. 1. 484.

(16) Egy, a kérdésnek etikai dimenziót adó olvasatban: „Különben meg rendkívüli méretű az »átadandó anyag« az iskolában. S elsikkad a legfontosabb dolog a tengernyi adat, tény, fogalom, táblázat, évszám, matematikai, fizikai, kémiai, nyelvtani törvény stb. mellett. (Ráadásul ott a statisztikai adat, mely szerint az általános és középiskolában tanult »tényanyag«-nak csak igen kis százalékát tudjuk használni az »élet gyakorlatában«.) Tehát elsikkad a legfontosabb dolog: hogyan kell embernek lenni?” Dénes Gábor (2002): Iskola, erkölcs, érték, nevelés, az új évezred hajnalán. *KIDS*, 2. 29.

(17) Vö.: „...szükség van jelentős minőségi javulásra is. A középiskolában nem utolsó sorban az oktatási és nevelési módszereket kell fejleszteni, hogy tanár és diák megértse egymást, hogy a diákok többsége ne utálja az iskolát. (Különböző vizsgálatok tanúsága szerint ma utálja.) Ehhez azonban a tanár anyagi és társadalmi helyzetének gyökeres megváltoztatása szükséges.” Falusné Szikra Katalin (2002): Diplomás-túltermelés van. *Élet és Irodalom*, február 22. 9. (Nota bene: „Egy 1999-es felmérésben a lakossági preferenciák között a tanárok életkörülményeinek javítása az ötödik helyen szerepelt, az első helyen az iskolák modern technikával való felszerelését nevezték meg. Más kérdés, hogy az informatikai képzésen kívül máshol nemigen használják a számítógépet, és fel sem merül, hogyan lehetne integrálni más tárgyak tanításában is.” Ambrózy Miklós – Czobor Szabolcs – Speier Anna (2002): A magyar oktatás versenyképessége: Ökör lesz belőled. *Magyar Narancs*, február 14. 13.

(18) Konrád György (2001): A harmadik tekintet. *Népszabadság*, máj. 26., 24. Ld. még: „Lehet, hogy a papírkorszaknak vége van, de a szóvilágnak nincsen vége.” uo.

(19) Ennek fényében különösen elgondolkodtató és rendkívül komolyan veendő az OECD-tagállamokban 15 évesek körében végzett, PISA 2000 felmérés kedvezőtlen mérlege: „Az olvasási-szövegértési képesség tesztben, ami az élethosszig tartó tanulás koncepciójának megvalósításához a legfontosabb, hazánk jóval az OECD-átlag alatt teljesített. Eszerint a magyar diákok 48 százaléka olyan szövegértési képességszinten van, hogy problémát jelent neki egy úrlap, jelentkezési lap vagy használati útmutató feldolgozása, egy bonyolultabb szöveg értelmezése. Ez gyakorlatilag azt is jelenti, hogy új ismeretek önálló elsajátítására teljesen alkalmatlan. Ebből a szempontból hazánk nyújtotta a leggyengébb teljesítményt.” Ambrózy...: i. m. 12. A problémát, úgy fest, a problémáról való közbeszéd nehézkessége is bonyolítja: „A magyar társadalom, csakúgy mint az oktatási rendszer belső szereplőinek meghatározó része, valószínűleg egyszerűen nem akar szembenézni azokkal a problémákkal, amelyeket a szerzők [Polónyi István és Timár János, a *Tudásgyár vagy papírgyár* című kötet szerzőpárosa – H. T.] jeleznek. A társadalom többsége hinni akar a magyar oktatás kiválóságában, és – ezt közvélemény-kutatások adataival is megerősíthetjük – nem reformokat, hanem stabilitást akar.” Halász Gábor (2002): A „papírgyár” reformja. *Élet és Irodalom*, február 15. 9. (Az ES hasábjain ez év eleje óta futó vitacikk-sorozat e tekintetben mindenesetre némi bizakodásra adhat okot.)

(20) Ld. még: „Nehéz tanárnak lenni. De hát, vonom meg a vállam, mi nem nehéz?” Esterházy: i. m. 121.