

MŰVELTSÉGGÉP AZ EZREDFORDULÓ UTÁN¹

IDEA OF LITERACY AFTER THE TURN OF THE MILLENNIUM

Knauz Imre

egyetemi docens, Miskolci Egyetem
knauszi@tanarkepzo.hu

Kulcsszavak: műveltség, posztmodern, jellem, tananyag

Keywords: literacy, postmodernity, character, curriculum

Kant híres formuláját parafrázálva: a *műveltség* kompetencia nélkül vak, a *kompetencia* műveltség nélkül üres. Az analógia persze sántít, hiszen a tudás e két formája nem válik ennyire külön egymástól, de kétségtelen: létezik inkompetens műveltség, és épp olyan jól ismert jelenség a műveletlen kompetencia is. Ma arról szeretnék beszélni önöknek, hogy a magyar közoktatást uraló konzervatív, a kanonizált műveltség *checklist*jeit tartalmazó tantervek dacára most – az ezredforduló után – az elsődleges veszélyt nem a „vak műveltség”, azaz az ismeretek iskolás halmozása jelenti, hanem az „üres kompetencia”, egy új barbárság és múltfelejtés kivirágzása. Ellenszer viszont – ha van ellenszer egyáltalán – csak az lehet, ha megtanítjuk látni a műveltséget.

Na de elég a metaforákból, lássuk a definíciókat, mint egy jó matematikai értekezésben! Nevezzünk kompetenciának minden olyan tudást, amely a cselekvéseinket hatékonyabbá teszi! És nevezzünk műveltségnek minden olyan tudást, amely mindenekelőtt arra szolgál, hogy behelyezzen minket egy hagyományba! Nagyon fontos, hogy ez a definíció nem zárja ki, hogy a műveltség használható legyen (sőt, tehetnénk hozzá, de egyelőre nem tesszük), de nem ez az elsődleges funkciója, hanem az, hogy a tradíció részesévé tesz.

1.

De mit is jelent ez a hagyományból való részesülés? Miért fontos ez? A modernitás válasza évszázadokon keresztül a *jellem* megszilárdítása volt. Így írt erről *Montaigne*:

¹ Az előadás az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar konferenciáján 2016. november 16-án elhangzott szöveg szerkesztett változata.

„Emberi kapcsolatainkban nagy rész jut a könyvek lapjaiba zárt szellemeknek: a történelemben a nagy idők nagy lelkeivel érintkezünk. Ha akarom, igen haszontalan tudomány, ha akarom, a leggyümölcsözőbb: ez az egyetlen, amit a lacedaemoniak tanítani engedtek, Platón szavai szerint. Fel sem mérhető Plutarkhosz Életrajzi olvasásának a haszna! Csak nevelőnk legyen komoly, s ne Karthágó bukásának évszámát vésse a gyermek fejébe, hanem Hannibal és Scipio jellemét; ne Marcellus halála helye legyen fontos, hanem a halál szégyenletes oka. Ne a tényeket beszéltesse, hanem a tanulságot.” (Montaigne, 1984, 340.)

Az oktatásról van itt szó, a humanista műveltség közvetítéséről és arról, hogy ennek értelme elsősorban a benne rejlő erkölcsi tanításban áll, azaz abban, hogy a felnövekvő nemzedék jellemét formálja. És ne gondoljuk, hogy a műveltségnek ez a morális beágyazottsága csak a történelemre vagy a humaniorákra érvényes. A 19. század végétől egyre nagyobb szerepet kapó természettudományos műveltség alighanem szintén sokkal inkább szolgálta a polgári öntudat erősítését – azt a meggyőződést, hogy a világ megismerhető és uralható –, mint valamiféle praktikus célokat.

Csakhogy a 20. század második felében éppen ez a morális beágyazottság vált kérdésessé. Mintha a műveltség egy lepárlási folyamat áldozata lenne: a hagyomány által közvetített erkölcsi tanítás elveszíti meggyőző erejét, elpárolog, spiritualizálódik, és az edény alján ott marad a műveltség tárgyi-lexikális tartalma. Jól mutatja ezt a folyamatot Michael Hoffman 2002-es filmje, *A császárok klubja*. A film a 70-es évek elején játszódik egy amerikai elit iskolában, ahol *William Hundert* az ókori történelem tanára. A rendkívül népszerű pedagógusnak meggyűlik a baja egy tanítvánnyal, a fiatalember apja viszont történetesen szenátor és gazdag ember. A következő idézet abból a párbeszédből való, amely *Hundert* tanár és *Bell* szenátor között zajlott a fiú tanulmányi és jellembeli problémáiról.

„– Uram, az én dolgom, hogy formáljam a fia jellemét, és úgy gondolom, ha...

– Formálja a jellemét? Atyaúristen, fiam. Maga nem fogja formálni a gyerekem. A maga dolga, hogy tanítsa a gyerekem. Tanítsa meg neki a szorzótáblát. Tanítsa meg, hogy mért kerek a világ. Tanítsa meg, hogy ki kit ölt meg, mikor és hol. Ez a dolga. Maga, uram, nem fogja formálni a fiam jellemét. Majd én formálom.”

Mintha a forgatókönyvíró – *Ethan Canin* – kifejezetten tanulmányozta volna *Michel de Montaigne* idézett esszéjét. *Ne a halál helyét és évét* – mondja az egyik hang. *Ki kit ölt meg, mikor és hol* – így a másik. Csakhogy az ily módon lecsupaszított műveltségnek mi értelme van? Ez a kérdés döntő jelentőségű abban a legitimációs válságban, amelyben a hagyományos műveltség – és következőképpen a közoktatás ennek közvetítésére kitalált egész intézményrendszere – az ezredforduló után találta magát.

Miből fakad ez a legitimációs válság? Anélkül, hogy alapos elemző választ tudnék adni a kérdésre, két fontos folyamatra hívnám fel a figyelmet. Ha a mo-

dernitás műveltségképének két pillére a jellem és a hagyomány, akkor a posztmodernben azt kell látnunk, hogy mindkét pillért az erózió fenyegeti.

A szilárd jellem a modernitás emberképének egyik legfontosabb összetevője. A belsővé tett értékrend teszi lehetővé, hogy az ember a legváltozatosabb körülmények között is tudja, hogy merre van előre, hogy mi a morálisan helyes döntés, és ez teszi képessé az embert, hogy ellenálljon a kísértésnek, az oly gyakran feltűnő szirének csábító énekének. *Kant* pedagógiai előadásaiban nagyon meggyőzően fogalmazott: a fegyelemre alapozott nevelés csak a rossz szokásokat akadályozza, így mintegy negatív módon szabályozza a viselkedést. Ezzel szemben a helyes erkölcsi nevelés a maximákon alapul, amelyek magát a gondolkodás módját határozzák meg, a jellem pedig nem más, „mint arra való készség, hogy maximák szerint cselekedjünk” (Fináczy, 1934).

„Mert semmi vagy, ha nem vagy ellenállás.
Vigyázz, ne fújjon rajtad át a szél!
Őrizzed árnyékodban szent, komoly
s nyugodt dolgok biztos léleketét.”

Ezek *Babits Mihály* sorai 1936-ból (*Ha nem vagy ellenállás...*), és azért idézem őket, mert jól mutatják, hogy a szilárd jellem nem egyszerűen következetes, hanem mindenekelőtt megingathatatlan: elvek irányítják és a másik ember iránti érzékenység soha nem lehet olyan erős, hogy ezt az ellenállást meggyengítse.

„Ha meghalsz, a lelkedből is virág nő
s ing-leng a hitvány jövendők szelében.
De makacs csontod a virág alatt
üljön súlyosan és keményen.”

És ha már virágról van szó: az elveihez minden körülmények között hű, kemény és férfias ember eszményképén talán a hatvanas évek végének „virágyerekei” ütötték az első rést. A hippik mozgalma direkt módon ment szembe a modernitás maskulin erényeivel, vállaltan volt félénk és gyenge, a konfliktus helyett a békét, a gyűlölet helyett a szeretetet hirdette. De a merev elhatárolódásokat nemcsak a marihuána oldotta fel és relativizálta, hanem a posztmodern kor minden vonatkozásban ebbe az irányba mutatott. A mindennapi érintkezésben és a munka világában egyaránt felértékelődött egy megengedő, toleráns, kompromisszumkereső attitűd.

Rövidre zárva a kérdést: az elvekhez való ragaszkodásnál értékesebbé vált a másokra való odafigyelés. És bár az empátia pszichológiai fogalma igen nagy múltra tekinthet vissza, a fogalom behatolása a hétköznapi nyelvbe és vitathatatlan értéként való elterjedése alighanem a 20. század utolsó harmadában történt. Évszázadokig a szilárd elveken alapuló céltudatos életvezetés tűnt a sikeres élet legfőbb

biztosítékának, az utóbbi évtizedekben azonban ez néha kifejezetten kontraproduktívnak bizonyul, és fontosabbá válik a trendek figyelése és a változásokhoz való alkalmazkodás. Míg azonban a hagyomány elsajátítása, a műveltség mintegy megalapozta az előbbit, addig úgy tűnik, az utóbbihoz erre nincs szükség, a múlt-hoz való szellemi kapcsolódás szükségessége legalábbis nem magától értetődő. Jól tükrözi ezt a helyzetet korunk egyik legfontosabb emberi kapcsolatokat szervező médiuma, a *Facebook*. A Facebook a trendeket érzékenyen követő radar, amely azonban gyakorlatilag nem rendelkezik emlékezettel: a Facebook-ember a jelen foglya és kifejezetten nehézségekbe ütközik, ha ezen a közegen át akar csatlakozni az akár csak egy-két éves múlt-hoz.

A jellemzőségei erőzójával párhuzamosan maga a hagyomány is egyre inkább eltűnni látszik. Ennek nyilván sok oka van, most csak egyet emelnék ki röviden: azt a kérdést, hogyan hat korunk információs forradalma a szövegekhez való viszonyunkra? Azt talán nem kell nagyon bizonygatni, hogy a műveltségen belül kitüntetett szerepet játszik az olvasottság, elsősorban történeti okokból, de a műveltség mai értelmezésében is. A művelt emberre vonatkozó latin kifejezés a *litteratus*, amely eredetileg 'írástudó'-t jelent, jól jelzi azt a szoros köteléket, amely a műveltséget a szöveghez köti. A korábbi nemzedékektől ránk maradt szövegek egy narratív hagyományba rendeződtek, egy történet – vagy több történet – részeivé váltak, és nem önmagukban, hanem ennek a hagyománynak a részeként ismertük meg őket iskolai tanulmányaink során. A könyvtár nagy erejű szimbóluma ennek a tradíciónak: itt a könyv egyrészt a maga fizikai valójában található meg, másrészt része a könyvek köztársaságának, fizikai közelségben van azokkal a könyvekkel, amelyekkel tartalmilag is szerves egységet alkot. Bár kezdetben szívesen alkalmazták az internetre a könyvtár metaforát, mára világossá vált, hogy egy alapjaiban különböző világról van szó. A világhálón adatbázisok és szövegtörzsek vannak, amelyek sokféleképpen kereshetők, és a bennük rejlő adatok sokféle formában találhatóak meg. Nem művek, hanem információk. Kiesnek az eredeti kontextusból, sokszor leoldódnak a szerzőről, annak mondanivalójáról, a szituációról, amelyben megszülettek, szabadon lebegnek és szabadon felhasználhatók, azaz jobban alkalmazkodnak a befogadó igényeihez, mint amennyit megőriznek a keletkezés kontextusából. Azaz pontosan ugyanaz történik velük, mint *Walter Benjamin* klasszikus elemzése szerint a képekkel a sokszorosíthatóság következményeként.

„Általánosan úgy fogalmazhatunk, hogy a reprodukciós technika kivonja a reprodukáltat a hagyomány birodalmából. Amennyiben a reprodukciót sokszorosítja, egyszeri előfordulását tömegessel helyettesíti. S mivel lehetővé teszi, hogy a reprodukció a befogadó mindenkori szituációjának megfelelően jelenjék meg, a reprodukáltat aktualizálja. Ez a két folyamat a hagyományozás súlyos megrendüléséhez vezet – a tradíció megrendüléséhez, ami az emberiség jelenlegi válságának és megújulásának a fonákja.” (Benjamin, 2003)

Mivel a tudás az elmúlt nem több mint két évtizedben elképesztő mennyiségben vált sokak – bár korántsem bárki – számára hozzáférhetővé, úgy tűnhet, hogy az emberi elme mentesíthető az információ tárolásának terhe alól. A szükséges adatok pillanatok alatt megszerezhetők, és az így létrejövő tájékozottság mintegy kiválthatja azt, amit korábbi archaikus korokban műveltségnek nevezünk.

2.

Így van-e? Előadásom következő részében teszek egy optimista kísérletet annak körvonalazására, hogy milyen feltételek mellett számíthatunk a hagyományos műveltség megmaradására az ezredforduló utáni posztmodern világban. Úgy vélem, hogy a hagyományos műveltség abban a formában, ahogy az ma az iskolai tantervekben megtestesül és ahogy évszázadokon keresztül életben tartott egy valóságos tradíciót, ma már végérvényesen a múlté. Igény azonban volna rá. Csakhogy egy újragondolt műveltségkép új követelményeknek kell, hogy megfeleljen. Az általam javasolt konstrukcióban a műveltség interpretatív, dialogikus és kontraprezentikus. Ezek a melléknevek valójában olyan funkciókat rendelnek a műveltséghez, amelyekkel az eddig is rendelkezett, de mintegy másodlagosak voltak az általános jellemzőkhöz képest. A műveltség azonban történetileg és társadalmi rétegenként különböző mértékben ugyan, de mindig hasznos is volt és most eljött az ideje, hogy ezt a hasznosságot állítsuk előtérbe, azaz a műveltséget mint kompetenciát ragadjuk meg, tanítsuk meg látni. Ez annyit tesz: tudatosítsuk azokat a kapcsolatokat, amelyek a mindennapi élethez kötik.

A korszerűen értelmezett műveltség mindenekelőtt *interpretatív*, azaz arra szolgál, hogy értelmezze a mindennapokat. A valósággal egyre inkább egy „grafikus felhasználói felületen” keresztül érintkezünk. Ezzel azt akarom mondani, hogy igen kevésbé tudjuk, mi játszódik le körülöttünk, csak az világos, hogy milyen funkció eléréséhez melyik gombot kell megnyomni. Ha meg akarjuk melegíteni a kávé, betesszük a mikróba, de nem tudjuk, hogy ott benn valójában mi történik. Ha idegesek vagyunk és szorongunk, beveszünk egy Xanaxot, de fogalmunk sincs, hogy az mit csinál ott belül. Ha édességre vágyunk, megeszünk egy csokit, de nem képzeljük el hogy honnan, milyen úton és milyen áron jutott el a kakaó a csokoládégyárba, amelynek működéséről szintén nincs tudásunk. Nincs is ezzel baj egészen addig, amíg a dolgok tervezetük szerint működnek. Amikor azonban valami kizökkent a normális kerékvágásból, fontossá válhat az, ami a motorház-tető alatt történik.

Árt-e a szervezetemnek a mikróban melegített kávé? Hamarabb halok-e meg, ha koleszterincsökkentőt szedek? Az a baj, hogy az ilyen kérdések megválaszolásához nem elég, ha tájékozott vagyok, mert a neten található válaszok ellentmondanak egymásnak, és éppenséggel olyan tudásra volna szükségem, amely arra

tesz képessé, hogy megkülönböztessenem a hiteles magyarázatot a kóklerségtől. Az ilyen tudást nevezzük műveltségnek, de csak akkor van valódi haszna, ha tényleg képes arra, hogy mindennapi problémáim megoldásához gondolkodási eszközök rendszereként vegyem használatba. Ez az interpretatív műveltség szembe állítva az iskolás műveltséggel, amely csak a jeles dolgozat megírására használható.

Hasonlóképpen a történelem vagy – az iskolai tantervekből egyébként mindmáig hiányzó – közgazdaságtan sem segít közéleti döntéseink meghozatalában, ha nem épít be az elménkbe olyan kognitív sémákat, amelyek segítségével értelmezni tudjuk mindazt, ami körülöttünk történik, azaz ha nem interpretatív. Anélkül, hogy most pedagógiai kérdésekbe belemennék, muszáj röviden utalni arra, hogy kisebbfajta oktatási forradalomra volna szükség ahhoz, hogy általános és középiskolai oktatásunk ebbe az irányba mozduljon el.

A kívánatos műveltség másodszer *dialogikus*. Ritkán kap kellő hangsúlyt az a körülmény, hogy a demokrácia működésének elemi feltétele az, hogy az állampolgárok szót tudjanak érteni egymással. A demokrácia ugyanis kommunikációs folyamat, amelyben minden (azaz minél több) érdekelt vesz részt és hoz közös döntéseket. Ez a kommunikáció azonban nem lehet hatékony közös műveltség nélkül, amely egyfelől lehetővé teszi, hogy az érvelés során csak utaljunk a mindenki által ismert történetekre és tényekre, másfelől – illetve erősen kérdéses, hogy ez valóban „másfelől”-e, azaz nem ugyanarról van-e szó –, szóval másfelől életben tart bizonyos közös értékeket, amelyeket nem kérdőjelezünk meg lépten-nyomon a demokratikus vitában. Történetileg részben éppen azért jöttek létre a nemzetek, és azért rendeződött a 19. századtól vagy a 18. század végétől a műveltségkép nemzeti keretek közé, hogy ez a diskurzusközösség létrejöhessen.

Ahogy *Esterházy Péter* szépen megfogalmazta: „A tradíció azért jó, fontos, mert nem kell folyton külön mindent átgondolni, elég csak az egészet. Aki az egészről gondolkodik, az nincs egyedül.” (Esterházy, 2003, 352.) A nemzeti hagyomány innen nézve nem egyszerűen a valahová tartozás érzelmi biztonságát nyújtja, hanem éppen azáltal nyújtja ezt a biztonságot, hogy szót tudok érteni honfitársaimmal. Föl kell azonban tenni a kérdést: napjaink erősen tagolt társadalmában, a nagy elbeszélésekkel szembeni posztmodern szépségszisztem idején egy egységes és ennél fogva óhatatlanul mitikus narratíva iskolai sulykolása hatékonyan szolgálja-e ennek az eszménynek a megvalósítását?

Nem hihetünk ebben. Tényként kellene elfogadnunk, hogy a nemzeti kultúra tagolt, alternatív narratívák versengenek egymással, rendkívül fontos azonban, hogy megértsük egymás narratíváit. Más szavakkal: hogy tudjunk egymás fejével gondolkodni. Egy olyan metanarratívára van szükség – és most nehezen tudnám eldönteni, hogy *Jean-François Lyotard*-ral (1993) azonos értelemben használom-e a szót, valószínűleg legalábbis hasonló értelemben –, amely lehetőséget ad arra, hogy a nemzeti múlt eltérő elbeszéléseit meg tudjuk érteni és össze tudjuk vetni.

Nagyon hasonló dologról van szó, mint amit *Mátrai Zsuzsa* rendkívül jelentős 2009-ben megjelent írásában a totális öndestrukciónak megakadályozásának három összetevőjeként emelt ki: a reverzibilitásról, a szerepváltásról és a rutinelhagyásról beszélt. A dialóguselvhez különösen a szerepváltás képessége kapcsolódik. A párbeszédet ugyanis egyedül az teszi lehetővé, ha képesek vagyunk a másik fejével is gondolkodni, elfogadni, hogy az ő narratívája is hiteles lehet. Ez azonban nemcsak attitűd kérdése, hanem azon is múlik, kellő tudással rendelkezem-e a másiról.

Hozzá kell tenni, hogy ugyanez a dialogikus műveltség nemcsak a különböző hazai kultúrák közötti párbeszédet kell hogy megalapozza, például az ún. nemzeti-konzervatív és a balliberális beállítottságú honfitársaink között, hanem éppen úgy a nemzetek, sőt civilizációk közötti párbeszédet is. 2016-ban nem beszélhetünk úgy a műveltségképről, hogy ne utalnánk az európai muszlim bevándorlás tényéből fakadó rendkívül intenzív kulturális szükségletekre.

Végül röviden szeretnék szólni a kívánatos műveltség *kontraprezentikus* jellegéről. A jelző az egyiptológus és kultúrakutató *Jan Assmann*tól származik. *Assmann* az „új baloldal” ideológusát, *Herbert Marcus*ét idézi meg és „a jelen tényeinek önkényuralmáról” beszél, azaz arra hívja föl a figyelmet, hogy „a totális uniformizálódás világában” a „mindennapok nyomása” nagy erővel sugallja azt, hogy nem lehet másként, hogy nekünk is úgy kell élnünk, ahogy mindenki más is él. Életünket azon narratívák szerint éljük, amelyek a tömegmédiából zuhognak ránk, és amelyek elfedik az alternatívákat, így a saját magunkról való gondolkodást teszik „egydimenzióssá”. A múltra való emlékezés ezzel szemben „a másság megtapasztalását” teszi lehetővé. (*Assmann*, 1999, 86.) A műveltség ebben az értelemben éppenséggel felforgató hatású lehet: nem arra tanít, hogy régen jobb volt, hanem egyszerűen arra, hogy az ember sokféle, és hogy a dolgok nem mindig úgy mentek, mint most. A változás lehetséges, a végzettszerűen ránk boruló jelennek lehet észszerű alternatívája.

3.

Ezen a ponton be is lehetne fejezni az előadást, vagy rá lehetne térni egy szükséges oktatási forradalom körvonalainak megrajzolására. De a hagyományos műveltség megőrzésével, e megőrzés lehetőségével szembeni legfontosabb ellenérvet szándékosan elhallgattam az elején. Mert újragondolni a nemzeti és európai műveltséget és megreformálni az oktatást szép és lelkesítő projekt. De lesz-e rá idő? Lesz-e rá idő valaha? Mindaz a múltfelejtés és műveltségvesztés, amelyről az előadás elején beszéltem, nem azzal függ-e össze elsősorban, hogy végleg vége van a nyugati civilizációnak, sőt talán többnek is? Nem arról van-e szó, hogy kezdünk ráébredni a végesség tudatára? Úgy van ez az emberiséggel is, mint

az egyén életében: tudjuk, hogy minden véget ér egyszer, az élet is, de úgy gondoljuk, ezzel nem kell foglalkozni, ez a távoli jövő nem éppen kellemes zenéje. De ahogy jön az öregség és a betegség, a végeesség fenyegetése egyre kézzelfoghatóbb. A bolygó túlnépesedése, az energiaforrások kimerülése, a természeti környezet pusztulása, a mindezek következtében várhatóan fellépő tömeges migráció, éhezés és fegyveres konfliktusok, egyszerűen ez a jövőkép nem teszi-e mulatságossá a műveltségképről való fantáziálást „mint olyat”? És ha bekövetkezik az apokalipszis, a háború és a nélkülözés kora, jó lesz-e annak, aki tud deriválni, érti a DNS szerkezetét és tudja, mitől szonett a szonett?

Eszembe jut egy tíz-tizenöt éves egyetemi jelenet. Néhány lelkes diákkal a környezeti nevelés esélyeiről beszélgettünk, és oktatótársammal együtt drámai szavakkal hívtuk föl a fiatalok figyelmét a szinte biztosan bekövetkező katasztrófára. És ennél fogva persze a környezettudatos magatartás fontosságára. Az egyik éles elméjű hallgató azonban olyan kérdést tett fel, amely azóta is motoszkál bennem: tényleg a környezettudatosság előmozdítása-e a legfontosabb cél? Nem az lenne-e a nevelés feladata, hogy felkészítse az ifjúságot a katasztrófára? Hogy akkor hogy kell viselkedni, hogy kell élni? „Hogyan tisztelj gyerekes anyákat, / Ha rájuk dől az emelet.” „Hogy akkor mit is lehet csinálni, / Ha már a tetű ellepett?” (*Vas István: Dal az etiketről*) És ha ez a nevelés feladata, akkor ez nem üti-e ki végleg a műveltség megszerzésének életidegen értelmiségi problémáját a felnövekvő nemzedék teendőinek listájáról?

Talán nem – mondom minden diadalézés nélkül. Ha hihetünk *Faludy György*-nek, a lefokozott lét recski világában élni segített a műveltség. A végletesen kiéhezett, rettenetesen fázó és agyondolgoztatott foglyok estéenként szellemi dolgokról beszélgettek: ki mihez értett, arról adott elő. Aztán egyszer egy Borostóbi nevű fogoly bejelentette, hogy inkább többet alszik, és kevesebbet gondolkodik.

„Áttérek az algák életére. Addig, míg a dolgok nem javulnak – tette hozzá kényszeredett mosollyal. – Igen – folytatta bizonytalanul. – Áttérek a víz alatti algák életére. Még egy pillantást vetettem rá – folytatja most már Faludy. – Az volt az impresszióm, hogy ennek az embernek meg kell halnia. Nem testi okokból, mint ahogy Ács jövendölte, hanem azért, mert megadta magát a halál gondolatának. Gyáva módon – gondoltam bosszúsan. Aztán magam elé néztem, és elfeledkeztem Borostóbíróról, aki még mindig ott állt előttem: nyilván várta, hogy elhatározása megmásítására biztassam. Ez eszembe se jutott: azon töprengtem, hogy öt perccel ezelőtt Egrit akartam lehordani transzcendentális álláspontjáért, holott titkon én is ezt az álláspontot vallom. Aki nem beszél Platónról, annak meg kell halnia. Keats verseinek szavalása immunizál a tífuszbaktériumok ellen.” (*Faludy, 1989, 403–404.*)

Akár az írói képzelet szüleményének is tekinthetnénk a recski kulturális köröket, ha nem tudnánk hogy máshol, börtönökben is zajlott hasonló önképzés, sőt tudunk arról, hogy náci koncentrációs táborokban, például Dachauban színjátszás

és zenei élet is volt a foglyok között, természetesen nem az SS kezdeményezésére. *Örkény István* is lelkes színházcsinálásról ír a *Lágerek népében*. (Örkény, 2011, 128–148.)

A sivár, diktatórikus körülmények között fellépő kultúraéhség szép irodalmi megfogalmazása *Ray Bradbury 451° Fahrenheit* című műve, amelynek félelmetes világában tilos az olvasás, elszánt emberek mégis életük kockáztatásával őrzik meg az irodalmi remekműveket. *Radványi Géza Valahol Európában* című filmjében pedig a zenének van szerepe a nyomorult sorsú, éhező és fosztogató gyerekek „megszelídítésében”.

Miért gondoljuk makacsul – anélkül persze, hogy bizonyosságunk lenne –, hogy a műveltség segíthet a túlélésben, hogy a lefokozott lét körülményei között nemcsak a kisportolt test, a fegyverek és szerszámok ügyes forgatása, hanem a szellemi hagyományba való beágyazottság is előnyökkel járhat? Azt hiszem, pontosan arról a szerepről van szó, amelyet a műveltség a modernitás évszázadai alatt mindig is játszott: szilárd értékrendet és fogódzókat adott az élethez. Ami elveszett a posztmodernben, az visszatérhet a nyomorúság időszakában. És ha csak nyomorúság kell hozzá hogy visszatérjen, akkor teljesen nem is vészett el, hiszen abból éppenséggel mindig is volt bőven. *Trencsényi László* egy írásában beszámol arról, hogyan dolgozta fel egy „jobbára népművelőkből álló” csoporttal *Jókai Anna Magyaróra* című novelláját. Nagyon röviden a novella arról szól, hogy a tanárnő fáradtan, az élet terheit cipelve megy be az órára, ahol úgy alakul, hogy a gyerekek is elkezdnek mesélni az életükről: betegségről, prostitúcióról, bántalmazásról, halálról. Hanem a tanárnő azért észbe kap, és elkezd magyarázni a helyesírás szabályait, az egyiknél pedig kifejezetten ezzel a megjegyzéssel nyomatékosít: „ez a legfontosabb!” Egy pillanatnyi csend után a tanárnő az osztállyal együtt felszabadult nevetésben tör ki: ennyi sorstragédia közepette neki a helyesírás pitiáner szabálya a legfontosabb. *Trencsényi* eredeti értelmezésében a novella természetesen arról szól, hogy az élet – és az élettel való iskolai foglalkozás – sokkal fontosabb a helyesírásnál. A csoport néhány tagja azonban váratlanul más álláspontra helyezkedett. És innentől idézem:

„Szószólójuk úgy vélte, hogy éppen ellenkezőleg. Valóban az »összetett mondatok helyesírási szabályait« (vagy bármit) kell a »legfontosabb dolognak« tartani. Különbösen összeomlana az ember, pláne a gyerekember a ránehezedő sors hatalmas terhei alatt. Az emberséget, az emberi tartás támaszát bizony ezek az apró, amúgy a sorsunk számára jelentéktelen tudások, megtanulnivalók, elintézendők jelentik – kardoskodott a fiatalasszony.” (Trencsényi, 2001, 25.)

Talán így van, talán nincs. Talán azért kell újragondolni a műveltséget, hogy hasznát vegyük a hétköznapiakban, talán azért, hogy kapaszkodónk és támaszunk legyen, amikor minden összeomlik. Talán egyik funkciótulajdonítás sem reális, és tényleg végleg vége van valaminek.

„Amikor vége van, akkor van vége.

Nem akkor van vége, amikor már nincs értelme, mert amikor már nincs értelme, akkor még lehet nagyon sokáig és nagyon rosszul.

Nem akkor van vége, amikor befejeződik, mert lehet, hogy mikor befejeződik, még egyáltalán nincs vége.

Nem akkor van vége, amikor véget akarnak vetni, mert amikor véget akarnak vetni, akkor még javában tart.

Nem akkor van vége, amikor valami új elkezdődik.

Attól, hogy valami új elkezdődik, még nem lesz vége, mert talán éppen ahhoz kell a valami újnak elkezdődnie, hogy ne legyen vége.

Nem akkor van vége, amikor minden érv mellett szól, hogy vége van, és nem akkor, amikor ezeket az érveket fel is sorakoztatják.

Akkor van vége, amikor vége van.

Ha szerdán délután háromkor vége lett, attól még lehet, hogy este hatkor vagy csütörtök reggel ismét úgy érezzük, javában tart, és csak két évvel később, kedden délelőtt tízkor leszünk benne biztosak, de vége nem akkor van, amikor biztosak leszünk benne, hanem amikor vége van.

És lehet, hogy közben még azt hisszük néha, hogy úgy van, mint régen, pedig dehogy.

Mindig úgy van, ahogy most van, most pedig vége van.

Amikor vége van, akkor nehéz.

Ezért van az, hogy egyesek abbahagyják, mielőtt vége lenne, mások viszont továbbcsinálják, amikor már rég vége van.” (András László: *Mikor van vége*)

IRODALOM

- Assmann, J. (1999): *A kulturális emlékezet* (ford. Hidas Zoltán). Budapest: Atlantisz Könyvkiadó
- Benjamin, W. (2003): *A műalkotás a technikai reprodukálhatóság korában*. (Kurucz Andrea új fordítását átdolgozta Mélyi József) http://aura.c3.hu/walter_benjamin.html
- Esterházy P. (2003): Jegyzetek 1 könyvhöz. In: Esterházy P.: *A szabadság nehéz mámora*. Budapest: Magvető Kiadó <http://dia.jadox.pim.hu/jetspeed/displayXhtml?docId=0000000252&secId=0000023892&mainContent=true&mode=html>
- Faludy Gy. (1989): *Pokolbéli víg napjaim*. Budapest: Magyar Világ Kiadó Kft.
- Finácz E. (1934): *Neveléelméletek a XIX. században*. Karcag: Kertész József Könyvnyomdája <http://mek.niif.hu/07200/07285/>
- Liotard, J.-F. (1993): A posztmodern állapot (ford. Bujalos István, Orosz László). In: Bujalos I. (szerk.): *A posztmodern állapot*. Budapest: Századvég Kiadó, 7–145.
- Mátrai Zs. (2009): Új korszak küszöbén: a túlélés pedagógiája. *Iskolakultúra*, 3–4, 122–128. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00137/pdf/2009-3-4.pdf#page=122>
- Montaigne, M. (1984): A gyermekek neveléséről. In: Vajda Mihály (szerk.): *Reneszánsz etikai antológia*. Budapest: Gondolat Kiadó, 328–355.
- Örkény I. (2011): *Lágerek népe. Emlékezők*. Budapest: Palatinus Kiadó

Trencsényi L. (2001): „Szemtől szemben”. *Esetek és (bal)esetek a tanár-diák viszonyban*. Budapest: PolgArt Kiadó

A szerző korábbi írásai az előadásban közvetlenül érintett kérdésekről

Knausz I. (2010): Műveltség és demokrácia <http://mek.oszk.hu/08700/08758/>

Knausz I. (2012): Hálóba gabalyodva. *Taní-tani Online*, június 23. http://www.tani-tani.info/haloba_gabalyodva

Knausz I. (2012): Mégis, kinek a szövege? *Taní-tani Online*, szeptember 27. http://www.tani-tani.info/megis_kinek