

A találkozás pedagógiája és a pedagógusképzés

Knausz Imre

a Taní-tani Online főszerkesztője, pedagógiai szakíró, knauszi@gmail.com

Az esszé három részre tagolódik. Az első rész korunk átfogó kulturális válságát és annak politikai következményeit elemzi. Nagyjából a 20. század elejétől egyre fokozódó mértékben határozza meg a mindennapi gondolkodást az, amit ez az írás irracionális mentalitásnak nevez. Erodálódik a világ megismerhetőségébe és az élet tervezhetőségébe vetett hit és egyáltalán az átfogó világismeretre való igény. Ez a tendencia megalapozza a megszokotthoz, a „normálshoz” való ragaszkodást, az idegennel szembeni bizalmatlanságot és végső soron az erőhöz, a tekintélyelvű rendszerekhez való vonzódást. A második rész azt vizsgálja, hogy az oktatásnak milyen szerepe van e válság újratermelésében, és milyen szerepe lehet a leküzdésében. A közoktatás ugyanis ahelyett, hogy világismerettel vértézne föl a tömegeket, a tantervekhez való mechanikus ragaszkodás révén éppenséggel azt sugallja, hogy mindez megtanulhatatlan és egyben érdektelen. Tanár és tanuló más világokban élnek, és az oktatás igazi feladata az lenne, hogy e világok termékeny találkozása révén közös világok jöjjenek létre, egyszerűbb szavakkal: a tanulók érdeklődésének fölkelése a világ iránt. Ez nem kis mértékben az emberi kapcsolatokon múlik, ezért beszél az esszé a találkozás pedagógiájáról. A harmadik rész arról szól, hogy hogyan szolgálhatja a tanárképzés ezt a pedagógiát. Ennek kapcsán két kérdést tárgyal az írás. Egyrészt állást foglal amellett, hogy a tanárnak mély szaktárgyi tudásra van szüksége, másrészt amellett érvel, hogy a tanár pedagógiai tudását nem lehet technikai készségekre szűkíteni, mert az is világismeret, amelynek megszerzése a tanulás szabadságát feltételezi.

Kulcsszavak: találkozás, mentalitás, irracionlizmus, műveltség, érdeklődés, szabadság

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.2.01

© 2025. Ez az alkotás a CC BY-NC-ND 4.0 licenc alatt kerül közzétételre.

Bevezetés

Az emberiség – vagy egy árnyalattal szerényebben fogalmazva: a nyugati emberiség – súlyos, elhúzódó és sokfelé ágazó válsággal néz szembe a 21. században. Ennek a válságnak egyik szembeötlő tünete az oktatás válsága. Ugyanakkor amellett fogok érvelni ebben az írásban, hogy bár a kulturális átalakulás sokszor a közoktatás funkciózavaraiiban mutatkozik meg a legnyilvánvalóbban, az iskola

„újjáépítése” – radikális reformja – legalábbis reményt ébreszthet arra, hogy úrrá lehetünk a válságon. Az oktatás kulcstényezője a pedagógus. Nem is biztos, hogy a kulcstényező a megfelelő kifejezés: sem a tanterven, sem a módszereken, sem az épületeken, sem a technikai infrastruktúrán, sem a tankönyveken, sem a szertáron nem múlik annyi minden, mint a pedagógus emberi és szakmai minőségén. A legfontosabb kérdés tehát mindig ez: Mit tehetünk a pedagógusok kiválóságának növelése érdekében? Ezen a téren pedig nyilvánvalóan jelentős a pedagógusképzés illetékessége, még ha nem is gondolhatjuk, hogy minden a képzésen múlik.

A következőkben tehát először az általános válságról, majd a közoktatás lehetséges szerepéről fogok írni, végül szeretnék néhány következtetést levonni a pedagógusképzésre vonatkozólag.

Az ész trónfosztása

1.

Ebben az írásban fontos szerepet fog játszani a *mentalitás* fogalma. A kifejezést abban az értelemben használom, ahogy a francia Annales folyóirat körül kikristályosodott történészcsoport ezt meghonosította (Hutton, 1981; Czoch, 2006; Le Goff 2007; Szijártó, 2021). Használatukban a mentalitás a gondolkodás adott korszakra jellemző sajátosságait jelentette, azokat a gondolkodási struktúrákat, amelyeknek az emberek a legritkább esetben vannak tudatában, de amelyek meghatározzák mindennapi cselekedeteiket. Ily módon a mentalitás csaknem ugyanazt jelenti, mint a kultúra, ahogy a szót az antropológusok mint értéksemleges, leíró kategóriát használják. Két okból használom mégis inkább a mentalitás kifejezést. Egyrészt az Annales történészei hangsúlyozzák, hogy a mentalitás olyasmi, ami egy adott kor közös, társadalmi osztályokon és rétegeken átnyúló kulturális sajátossága. A mentalitástörténet *„azt kutatja, ami személytelen az egyén tudatában, ami közös Caesar és a legutolsó légionárius, Szent Lajos és a legszegényebb paraszt, Kolumbusz Kristóf és akármelyik matróza gondolkodásában.”* (Le Goff, 2007, p. 422). Ezt az alábbiakban kifejtendő gondolatmenetemben magam is fontosnak tartom. Ennél is lényegesebbnek érzem azonban, hogy az emlegetett történészek a mentalitást átfogó magyarázó elvnek is tartották, olyasminek, ami központi szerepet játszik a történelem alakulásában. Szemben az Annales-ra egyébként nagy hatást gyakorló történelmi materializmussal, úgy gondolták, hogy a gazdasági és a politikai struktúrák maguk is a mentalitás által meghatározott komplexus összetete-

vői. Bár tudomásom szerint ennek az elvnek a történetfilozófiai kifejtése nem történt meg, a történeti kutatómunka során ehhez tartották magukat.

2.

Messziről kell kezdeni, de rövidre fogom a hosszú történetet. A polgárosodás hajnalán az uralkodó mentalitást – gasztronómiai-borászati szóhasználatával élve – racionális jegyek jellemezték. Ez az uralkodó racionalizmus filozófiai formát a felvilágosodásban öltött, de fogalmilag nem kifejtett, nem tudatosított formában a mindennapi gondolkodásban is fokozatosan hegemón szerepre tett szert. Csúcspontját alighanem a 19. században az ipari-technikai forradalom kibontakozásával érte el. Legfontosabb jellemzői alapján így foglalható össze: a világ megismerhetőségébe vetett hit és ezzel összefüggésben a tudomány és általában a tudás iránti bizalom, hit a haladásban, a tervezettségben, a kiszámítható jövőben és nem utolsósorban abban, hogy a világ jobbá tehető. Mindez persze önbizalmat is jelentett, nemcsak a nemzet vagy éppen az emberiség nézőpontjából, hanem egyéni-családi szinten is: a szorgalmas munka előbb-utóbb meghozza gyümölcsét, az élet keretei hosszú távon is tervezhetőek. Bár ezt a polgárinak nevezhető mentalitást az iparosodás kezdetén aligha vetíthetjük rá a kialakuló munkásosztályra, a század utolsó harmadában az életszínvonal lassú emelkedésével és nem utolsósorban a munkásmozgalom megszerveződésével, a marxizmus befogadásával és a munkásművelődés terjedésével a racionalizmus fent emlegetett jellemzői itt is gyökeret vertek. Ha egy gondolatban akarjuk összefoglalni a racionális mentalitást, talán a tudás tisztelete lehet a kulcs: az a hit, hogy az egyéni és a kollektív boldogulás záloga a világismeret. Elég, ha ezzel kapcsolatban Széchenyi untig idézett figyelmeztetésére hivatkozunk a „*kiművelt emberfőkben*” rejő hatalomról (Széchenyi, 2002), vagy éppen arra a szenvedélyre, amellyel Madách Ádámja botránkoztatja meg a Falanszter tudósát: „*Mi a tudványt szakhoz nem kötők, / Átpillantását vágyjuk az egésznek.*” (Madách, 2005, p. 484).

E korszak végének tragikus jelképe az első világháború lehet. A modern világ vezető államainak hatalmas vállalkozása olyan eredményekkel járt, amelyekre senki sem számított. Nemcsak arról van szó, hogy a haditervek sorra kudarcot vallottak, hanem még inkább arról, hogy a kezdeti lelkesedés iszonyú és megrázó emberáldozathoz, a testi és lelki szenvedés korábban nem ismert poklaihoz vezetett. Hatása messze túlmutat az értelmiségi reflexión: elég csak a fölfoghatatlan célokért a háború vágóhídjára hurcolt parasztok és munkások, a szeretteiket el-

vesztő vagy éppen megcsonkított férfiak ápolására kényszerülő anyák, feleségek, menyasszonyok, a tömegesen árván maradt gyerekek döbbenetére utalni. A katasztrófához nem egy váratlan természeti csapás vezetett, hanem olyan emberi kalkulációk, amelyek kimenetele radikálisan eltért a kitűzött céloktól. A világ átláthatatlannak és kiszámíthatatlannak bizonyult. Hasonlóképpen kudarcot vallott azonban az európai tömegek másik nagyszabású racionalista projektje: a marxista világforgóradalom kísérlete is. Az orosz forradalom paradox sikere és egy perverz szocializmus megvalósítása ellenére olyan vereségről beszélhetünk, amelynek csapásait soha többé nem tudta kiheverni a rendszerkritikus munkásmozgalom.

Mindez azonban tényleg csak szimbólum. A mélyben a modern ipari társadalmak egyik alapellentmondása húzódik meg: miközben a gazdaság szférájában a racionális kalkuláció uralkodik, e projektek távolabbi következményei (nyomor, elidegenedés, környezetpusztítás stb.) homályba burkolóznak, pontosabban nem világos, hogy ezek a nagyon is látható jelenségek hogyan függenek össze a sok – amúgy észszerűnek tűnő – emberi döntéssel. Ehhez az alaphoz járul – és nagyjából a 20. század derekától erősödik meg – egy további elbizonytalanító jelenség. Azok a nagy intézményrendszerek, amelyekről az igazság kutatását, mérlegelését és fölmutatását (az igazságkonstrukciót) várjuk: a tudomány, a művészet és a vallás, maguk is legalábbis részlegesen profitérdekeknek rendelődnek alá, így egyre kevésbé világos, hogy amit hirdetnek, az valóban az az igazság-e, amiben hisznek, vagy inkább az, amit a megbízójuk elvár tőlük. Hitelvesztésről van tehát szó, arról, hogy magának az igazságnak a kideríthetősége, a világ megismerhetősége válik kérdésessé. A 21. századra aztán – jelenleg úgy tűnik – ez az elbizonytalanodás eléri csúcspontját. Az internet és különösen az úgynevezett közösségi média súlyosan addiktív természetű, miközben figyelmünket személytelen (azaz üzleti érdekeket szolgáló) algoritmusoknak rendeli alá, és radikálisan megrövidíti, azaz normalizálja a hosszú távú odafigyelés hiányát. Ahogy Justin E. H. Smith rámutat: az internetet mozgó nagyvállalatok nem egyszerűen árucikkeket próbálnak ránk erőltetni, sokkal inkább minket magunkat tesznek áruvá, a mi figyelmünket árulják a reklámozó cégeknek (Smith, 2022, pp. 13–14). A figyelem átalakítása különösen kiemeli ennek a hosszú távú folyamatnak egy újabb sajátosságát: a gondolkodás blokkolását. József Attila egyáltalán nem esetlegesen, sokkal inkább a jövőt fájdalmasan megsejtve nevezte kórt terjesztő „ős patkány”-nak a „meg nem gondolt gondolat”-ot: a hosszú gondolatmenetek végiggondolására való képtelenséget, a gondolkodás rövidre zárását (József, 2005, az értelmezésről lásd Vágó, 1978, p. 289). Hogy a mesterséges intel-

ligencia rohamos fejlődése és terjedése hogyan befolyásolja ezt a tendenciát, azt egyelőre bajos lenne megmondani. A jelenleg népszerű nyelvi modellek az általuk kínált kérdés-válasz szerkezettel – hangsúlyozom, jelenlegi állapotukban – mindenestre nem a kritikai gondolkodás facilitálásával tűnnek ki. Összefoglalva: a késő kapitalizmus tipikus mentalitását erőteljes irracionális jegyek uralják: kételkedés abban, hogy a jövő tervezhető és a világ megismerhető, és ennek következtében általános bizalmatlanság és gyanakvás mindazokkal szemben (beleértve a tudományok, a művészetek és a vallások képviselőit is), akik hosszú gondolatmeneteket („nagy elbeszéléseket”) kínálnak föl igazság gyanánt. Ugyanez a másik oldalról: erősödik a bezárkózás saját előítéleteink világába, miközben csökken a nyitottság az előítéleteinket feszegető gondolatok iránt.

Könnyen belátható, hogy ennek a mindennapi irracionálisnak súlyos társadalmi-politikai következményei vannak. Itt csak egyetlen, bár centrális jelentőségű kérdést emelek ki: az irracionális gondolkodás és az autoriter rezsimek közötti strukturális összefüggést. Figyelemre méltó körülmény, hogy a demokrácia barátai milyen kevés figyelmet fordítottak a demokráciák egy alapvető problémájára, amelyet pedig a demokrácia kritikusai az ókor óta folyamatosan napirenden tartanak. Arról van szó, hogy ha az emberek többsége alapvetően tudatlan, de a fontos döntések lehetősége ennek a tudatlan többségnek a kezében van, akkor nagyon kicsi az esélye annak, hogy jó döntések szülessenek. Innen nézve nem az autoritáris rendszerek létrejötte szorul magyarázatra, hanem az, hogy hogyan lehetséges egyáltalán demokrácia. Anélkül, hogy túlságosan elkanyarodnánk a politikaelmélet és a történelem felé, annyit azért leszögezhetünk, hogy a tudás tisztelete, a tanult emberekbe vetett bizalom, az észérvek elfogadására való hajlandóság alapfeltételei annak, hogy legalább átmenetileg működjön egy demokratikus rendszer. Ezek híján a politikai osztály kénytelen a tömegek legközvetlenebb és legspontánabb igényeinek kielégítésére korlátozni meggyőző tevékenységét és erre támaszkodva megszilárdítani a hatalmát. Az irracionális mentalitás ezt a helyzetet stabilizálja, és a demokráciák elhúzódó, végső soron leküzdhetetlen válságához vezet (Knausz, 2023). Nem látjuk át a minket körülvevő világ működési mechanizmusait, és nem bízunk azokban, akik bonyolult érveléssel kontrainuitív, a komfortzónánk határait feszegető programokról próbálnak meggyőzni minket, ezzel szemben vonzóan érezzük a könnyen fölfogható ígéreteket, amelyek meg erősítenek abban, hogy az a normális, amit mi is normálisnak tartunk. Nem az számít, igaz-e, amit egy politikus mond, hanem az, hogy ki mondja, és hogy az én

szájam íze szerint beszél-e. A tekintély és a normalitás lesznek az így létrejövő autoriter rendszerek kulcsszavai.

Világismeret

1.

Úgy tűnik, a fentebb körvonalazott irracionális mentalitás ellenpontozása leginkább a közoktatástól várható. Magyarországon a 20. század közepétől mindenkire nézve kötelező az alsó középfoknak (az általános iskola felső tagozatának) az elvégzése, és ugyanebben az időben – az európai tendenciákkal nagyjából összhangban – a középiskolai képzés expanziója is nagy lendületet vett: 1979-re az érettségire adó középiskolába járók aránya elérte a 86%-ot (Kozma, 1998, p. 5). Később ez csökkent, de így is azt mondhatjuk, hogy a fiatalok túlnyomó többsége nyolc éven át tanul olyan (középiskolai típusú) tantervek szerint, amelyek a hagyományos műveltséget, azaz a világról szóló ismeretek rendszereit képezik le. Egy olyan kulturális közegben, amelyet a világ megismerhetősége fölötti kétely és a bonyolult, kontraintuitív elméletekkel szembeni gyanakvás határoz meg, joggal számíthatunk arra, hogy egy ilyen dózisu világismeret legalábbis némi ellentartást jelent az uralkodó irracionális tendenciákkal szemben, és hogy ez az ellenhatás jobb finanszírozással, rugalmasabb jogi szabályozással stb. tovább erősíthető. Az alábbiakban amellet fogok érvelni, hogy ez egyáltalán nincs így: az iskola-rendszer – a magyar iskolarendszerről beszélek, de a nyugat-európai mintázatok nem térnek el ettől alapvetően – kulcsszerepet játszik az irracionális mentalitás újratermelésében – nem azért, mert alulfinanszírozott vagy túlszabályozott, hanem „tervezete szerint” (a kifejezésre lásd Dennett, 1998), ami amúgy elég nagy baj. Az okot pedig röviden is megfogalmazhatjuk: a világ megismerése nem azonos a világról szóló ismeretek megtanulásával.

És itt sajnos nagyon elvont problémák közelébe kerülünk, mert válaszolni kell arra a kérdésre: Mit jelent a világ megismerése? Egyáltalán: Mi az, hogy világ? Elvileg egyszerű a válasz: a világ minden, ami van. Csakhogy az így értelmezett – objektív – világról tehetünk-e értelmes kijelentéseket? A kérdés egyáltalán nem légből kapott. Egyrészt, mint láttuk, nagyon is következik az irracionális mindennapi tudatból, amely gyanakvással fordul minden bonyolult általánosítás felé, és a π -ről vagy Nándorfehérvár ostromáról azt kérdezi: És ez mennyiben érint engem? (Ami ugye annyit tesz: nem az érdekel, hogy a világ milyen, hanem csak az, hogy az én

életemet mennyiben befolyásolja.) Másrészt az ismeretelmélet erőteljes és a pedagógiai gondolkodást is egyre inkább átható irányzata a radikális konstruktivizmus, amely a világot mint tapasztalati világot valóban radikálisan az emberi elmében helyezi el, és oly módon próbálja megérteni a megismerést, hogy nem hajlandó objektív valóságról és igazságról beszélni (lásd például Nahalka, 2002, p. 42).

Induljunk ki tehát abból, hogy minden ember tapasztalati világa más. Többféle értelemben is. Van, amit egyesek megtapasztaltak, mások nem is hallottak róla. Van, ami egyesek világában fontos, mások világában ugyan érintőlegesen jelen van, de nem fontos. És van, ami különböző emberek tapasztalati világában különböző formában van jelen. A söröző a Blahán nekem talán a kellemes pihenés helyszíne néha, de meglehet, kedves olvasóm, hogy neked egy szörnyű, szakításhoz vezető veszekedéshez kapcsolódik. Ez nemcsak a „tárgymegszállásról” szól, kognitíve is más struktúrákhoz kapcsolódik ugyanaz a helyszín kettőnk tudatában. Ugyanaz a hely két különböző(képpen strukturált) tapasztalati világ része.

A példából azonban az is látszik, hogy az egyéni tapasztalati világok nem függetlenek egymástól. Mindennapi életünkben rendre azt tapasztaljuk, hogy egyéni világunknak legalább egy része a másik ember egyéni világában is ugyanolyan, mint a miénkben, sőt az időt is ugyanúgy érzékeljük, ugyanabban az időben vagyunk. Ha bemegyek egy boltba, az az én világomban is bolt, és az eladóéban is, az áru mindkettőben áru (legalábbis nekem úgy tűnik föl) stb. Ha köszönök, és az eladó nem köszön vissza, esetleg méltatlankodom, mert eleve fölteszem, hogy az én köszönésem az ő világában is elhangzott. Az az erős (nehezen elhárítható) benyomásunk alakul tehát ki, hogy bár kettőnk világa különbözik, objektíve azért mindketten (mindannyian) ugyanabban a világban próbálunk tájékozódni, tehát létezik egy közös világ. Nem állítom tehát, hogy ez a közös világ objektíve létezik (erről ugyanis nem lehet tudásunk, és nem is akarok ebben a kérdésben állást foglalni), csak azt, hogy úgy élünk, mintha létezne, és ez a feltevés általában nagyon hasznosnak bizonyul.

A szubjektív tapasztalati világok más módon is kapcsolódnak egymáshoz. Az ember kommunikáló lény. A világ megismerése (a saját tapasztalati világ kialakítása) csak kis részben történik közvetlen érzékszervi tapasztalás útján, nagyobb részt másoktól jutnak el hozzánk az információk, azaz mások tapasztalati világa és a miénk találkozik egymással. Ez néha olyan simán megy, hogy észre sem vesszük, máskor a megértés nehézségekbe ütközik, és félreértések tarkítják. Alighanem az is emberi természetünkhöz tartozik viszont, hogy szeretnénk, ha a vilá-

gunk koherens lenne. Ezen azt értem, hogy ne legyenek benne egymást kizáró információk. Ne kelljen úgy tudni (az egyik forrásból), hogy a virágbolt mindennap nyitva van, de (a másik forrás szerint) holnap nem lesz nyitva. Nem kell filozófusnak lenni ahhoz, hogy az ilyen „tudás” bosszantsa az embert. Persze mindannyian rendszeresen beleütközünk ilyen ellentmondásokba, de valamilyen módon próbáljuk feloldani őket. Az ellentmondások irracionális eszközökkel eliminálhatók, például az egyik információról (vagy mindkettőről) egyszerűen nem veszünk tudomást, vagy önkényes kiegészítő elméleteket gyártunk. Persze az is lehet, hogy egyszerűen belenyugszunk abba, hogy a világunk ilyen ellentmondásos, egyszerre ilyen is, meg olyan is, egyszerűen maga a világ irracionális, és így megérthetetlen. A racionális feloldás ezzel szemben olyan eszközökhöz folyamodik, mint az információforrások kritikus vizsgálata: itt valaki téves információt közölt, derítsük ki, hogy ki, de az is lehet, hogy egy olyan tertium daturban oldjuk föl az ellentmondást, amelyben mindkét állítás igaz lehet. Ez utóbbi esetben elfogadjuk, hogy a másik embernek más a nézőpontja, de nem fogadjuk el, hogy nincs közös világ, amely potenciálisan mindkettőnk számára azonos lenne. Jól ismert mém: te azt mondod, 6, én azt mondom, 9. Némi veszekedés után ráébredünk, hogy ugyanaz az objektum, ami a te nézőpontodból 6, az én nézőpontomból 9. De a diskurzus eredménye nem feltétlenül az, hogy legyen mindenkinek az ő hite szerint. Jó esetben mindketten felülvizsgáljuk saját korábbi egyoldalú álláspontunkat, elfogadjuk a másik igazságát számunkra is érvényesként, megtanuljuk a másik szemével is nézni az objektumot, amely már nem egyszerűen a mi saját tapasztalati világunk egy darabja, hanem közös világunk része. Nevezhetjük ezt a dialógus elvének vagy dialektikának, a hermeneutika pedig horizont-összeolvadásról, azaz egymás megértéséről beszél (Gadamer, 1984, p. 217).

Egy koherens világ(kép) kialakítását segítik a tudományok, a művészetek és a vallások által kidolgozott nagy világkonstrukciók. Ezek nem azonosak egyikőnk tapasztalati világával sem, de mindannyiúnk számára kereteket kínálnak saját koherens világunk megteremtéséhez, és mintegy az egész emberiség számára kínálnak közös világot, amivel egyben közösséget is teremtenek azok között, akik ennek a közös világnak a lakói. Jórészt ilyen konstruktumok alkotják az iskolai tananyagot, bár napjainkra jelentősen veszítettek hitelességükből, tekintélyükből, és ez nehéz helyzetbe hozza saját világunk racionális fölépítését.

2.

És most a pedagógiáról. Az oktatás célja, hogy az idősebb nemzedék bevezesse a fiatalokat a világba – írja jelentős esszéjében Hannah Arendt (1995). De milyen világba? Közös világunk nem adott, mindannyian a magunk tapasztalati világában élünk, és mindannyiunk tapasztalati világa más. Ez egyfelől antropológiai adottság, az emberi állapot velejárója, másfelől azonban az irracionális mentalitás hegemóniája idején különösen fölerősödik. A politikában véleménybuboréknak szokták hívni azt a jelenséget, hogy elsősorban a „közösségi” média hatására leginkább a már eleve meglévő nézeteimnek megfelelő üzenetek jutnak el hozzám, és ez napról napra szilárdítja meg előítéleteim rendszerét. Nem szükséges hangsúlyozni, hogy ez a jelenség messze túlmutat a politika szféráján, az ízlésre éppúgy kiterjed, mint a mindennapi élethez kapcsolódó vélekedésekre, a normalitás konstrukciójára stb., így véleménybuborék helyett pontosabb, ha kulturális buborékról beszélünk. A pedagógiai gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a tanulók önmaguktól, spontánul nem lesznek nyitottak azokra a kihívásokra, amelyek a tanár, illetve az általa közvetített tananyag felől a világukat éri. Pontosabban legtöbbször nem is érzékelik a kihívást: a tananyag csak egy feladat, egy újabb állomás azon az akadálypályán, amelyen napról napra át kell jutniuk. Nem híradás a világról, mert nincs érintkezési pontja az ő világukkal: nem igazság, csak szó, szó, szó. És ez az attitűd persze kölcsönös. A tanár sem úgy tekint a tanuló világára, mint amely igazságot hordozhat, és amely ily módon kihívást jelenthet az ő világa számára: kemény falú buborékok ütköznek egymásba, és részleges összeolvadásra is csak a legritkább esetben kerül sor.

Az iskola hagyományosan és makacsul azt tekinti feladatának, hogy a tudás egy meghatározott és strukturált kontingensét (tanterv) beleplántálja valamiképpen a tanulók fejébe. Kis túlzással azt mondhatjuk, édesmindegy, hogy ezt hagyományos vagy interaktív módszerekkel teszi, amíg a tanulót passzív befogadónak, azaz lényegében tárgynak tekinti, és nem saját teljes világgal bíró individuumnak. A motiváció itt teljesen eszközszerepet játszik: a gyerekek meg kell tanulnia a Pitagorasz-tételt, és hogy ez valamiképpen megtörténjék, ügyes módszerekkel motiválni kell. Ez a megközelítés valószínűleg soha nem működött annyira, hogy a tanulók akár jó közelítéssel elsajátítottak volna mindent, ami a tantervben volt, de annyit még a 20. században kibontakozó tömeges középiskolázás is elért, hogy a tanulók megtanulták tisztelni a tudást: Én ugyan semmit nem értek a Pitago-

rasz-tétel bizonyításából, de a Steinmann ragyogóan érti, és nagyon jó, hogy vannak ilyen emberek, akikben megbízhatunk (és lemásolhatjuk róluk a leckét) (vö. Mérő, 1997). Az internet által meghatározott tömegkultúra korszakában, úgy tűnik, már ez sincs. A tananyag nemcsak érthetetlen, hanem elsősorban érdektelen: az élet máshol (az én buborékomban) van. Vegyük észre, hogy ez is tanulás, és pedig a legrosszabb fajtából: megtanuljuk, hogy – és persze ismét túlzóan fogalmazok – lehetőleg egész további életünkben nagy ívben kerüljük el a találkozást azokkal a szellemi javakkal, amelyekkel az iskolában próbálták tömni a fejünket. Ebben az értelemben mondom, hogy az iskola fontos szerepet játszik az irracionális mentalitás újratermelésében.

A műveltség checklistjeit kipipálni már csak azért sem lehetséges, mert nincsenek ilyen checklistek. A tanulók jövőjét, és egyáltalában: a jövőt még körülbelül sem nem láthatjuk előre. Nem tudjuk, hogy abban a világban mi segíti majd az eligazodásunkat: Zola regényei, a rög- és lánchegységek jellemzői (Knausz, 2017b) vagy éppen a sokat emlegetett kovalens kötés ismerete. Ezzel a kérdéssel egyszerűen nem is érdemes foglalkozni. Az iskola feladata nem ez, hanem a buborékok feltörése. A képes beszédet félretéve: az érdeklődés fölkeltése a buborékon kívüli világ iránt.

Mi kelti föl az érdeklődést? Ez a didaktika legfontosabb, mondhatni centrális kérdése. Minden azon múlik, hogy tudunk-e megnyugtató választ adni erre a kérdésre. (Spoiler: nem tudunk, csak próbálkozunk.) Egy ilyen vállalkozásnak – az érdeklődés fölkeltésére fókuszáló oktatásnak – mindenesetre van egy előzetes, mondhatni, szükséges, de korántsem elégséges feltétele: radikálisan *föl kell szabadítani a pedagógust minden tanterv – a mindenbe beleértve az ún. helyi, azaz intézményi tanterveket is – uralma alól*. Egész egyszerűen nem az a cél, hogy ezzel vagy azzal a tudással rendelkezzen a tanuló, hanem a korábban már emlegetett „tudvány” fölkeltése. Ezzel azonban még csak azt mondtuk ki, hogy a minden egyéni szemponttól függetlenül kötelezően kijelölt tananyag nem ébreszt vágyat a világ megismerésére (sőt, mint láttuk, hatékonyan számolja föl az ilyen vágyakat bezárva a tanulókat a közvetlenül adottba). De akkor merre keressük a megoldást?

Az első kézenfekvő válasz az lehet, hogy az újdonság, a szokatlanság bemutatása képes fölkeltetni a kíváncsiságot. Ennek korlátairól találóan írja Gadamer, hogy *„a kíváncsiság tárgyát azonban az jellemzi, hogy alapjában véve nincs hozzá semmi köziünk”* (Gadamer, 1984, p. 102), ennél fogva a kíváncsiság átmeneti. Könnyen lehet, hogy valami fölébreszti a kíváncsiságunkat, de aztán már nem akarunk visszatérni hozzá, mert egy idő után – ahogy elvesztette az újdonság erejét – unalmassá vált.

Bármennyire is igaz ez, a meglepetés, a másság olyan kihívás a buborékkal szemben, amiről nem mondhatunk le. Igaz, önmagában az a tény, hogy valami meglepő, épp annyira riasztó is lehet („ez hülyeség!”), mint amennyire vonzó. A meglepetés erejétől tehát tovább kell lépni a „*de te fabula narratur*” („rólad szól a mese”) élményéig. Ennek az elvnek az alkalmazása azt követeli meg a tanártól, hogy tudatosan figyeljen a tanulók kognitív sémáira, előítéleteire, tapasztalataik belső ellentmondásaira. Arra, hogy átéljék: meglévő, sokszor gyötrő kérdéseiket a tudomány és a művészet (és igen, nemegyszer a vallás) sokszor képes új, termékeny megvilágításba helyezni. Nem feltétlenül arról van szó, hogy válaszokat találnak, de arról igen, hogy kérdéseik újragondolása előreviszi gondolkodásukat.

A világ iránti tartós érdeklődés kialakítása azonban – azt hiszem – nem alapulhat pusztán a személyes megszólítás élményén. A végső cél a létezésben rejlő érdekesség fölismerése. A rácsodálkozás arra, hogy ez vagy az valóban van. A második világháború története akkor is elgondolkodtató lenne, ha csak kitalálta volna valaki, de egészen más élmény ráébredni arra, hogy mindez tényleg megtörtént. „...nézze csak, milyen furcsa! furcsa, hogy ez igaz!” – magyarázza Sanyikának Nyilas Misi, aki képes úgy viszonyulni a tananyaghoz, hogy abban a valóságot lássa (Móricz, 1921, p. 96). A valóságnak azt a részét, amelyhez esetleg még nincs semmi köze, de mivel létezik, bármikor köze lehet. Mert ez a világ. Olyan világ, amely nemcsak az övé, és nem is csak a tanaré vagy éppen Newtoné, akit most a tanár mintegy helyettesít (Knausz, 2017a), hanem közös világunk, amit éppen azért érdemes megismerni, mert nem tudhatjuk, mikor ütközünk bele éppen a most megismert szeletébe. A pedagógia egyik legfontosabb mondatát Finch mondja ki a Célszemély (Person of Interest) című sorozatban, a 2. évad 11. részében.¹ A tanár röviden bevezeti a π fogalmát, mire egy tanítványa fölteszi a minden tanárnak ismerős, ám némileg provokatív kérdést: „Mire jó ez nekünk? Fogjuk valaha használni valamire?” Ezután Finch, a tanár mesélni kezd a végtelen tizedes törtben rejlő csodáról, majd kimondja a lényegyet: „Hogy mit kezdenek ezzel az információval – hogy ez mire jó –, az magukon múlik.” Nem azért érdekel minket a világ, mert tudjuk, hogy mit akarunk kezdeni a tudásunkkal, a világismeret nem eszköz valamely jól körülhatárolt cél elérése érdekében. Éppen ellenkezőleg: mélyen tudatában vagyunk annak, hogy nem ismerjük a jövőt, és azt sem látjuk világosan (gyerekként és serdülőként), hogy mit akarunk kezdeni az életünkkel, de pontosan ezért kell minél többet tudnunk arról, hogy milyen a világ. Látni kell persze, hogy a jövőnek ez a nyitottsága, e nyitottság tudata

¹ https://www.youtube.com/watch?v=a6bT_DVwo7M

is olyasmi, ami nem adott, sőt a „tudvágyat” sokszor éppen az blokkolja, hogy a tanuló zárt világképéből egy determinált jövőkép bontakozik ki, amelynek keretei közt a fiatal azt hiszi, tudja, mire van szüksége. Nem, nem tudja, és nemegyszer az erre való ráébresztés a feladat.

Hogyan lehetséges mindez? Anélkül, hogy megpróbálnám azt sugallni, hogy én tudom a választ, egy nagyon fontos összefüggést kell itt kiemelni. Az egész probléma két fókuszpont köré rendeződik. Az egyik a bizalom, a másik a szenvedély. Ha elfogadjuk, hogy (majdnem) minden megismerés a másik ember közvetítésével zajlik (és itt a „másik ember” természetesen lehet könyv, film stb. is), akkor adódik, hogy *nincs megismerés bizalom nélkül*. Az én világom találkozik egy másik világgal, de ahhoz, hogy ez a találkozás egyáltalán létrejöhessen, el kell hinnem legalább annyit, hogy érdemes erre a másik világra úgy nézni, mint ami potenciálisan képes a világomat kitágítani. Ha elolvasok egy könyvet, eldöntöm, hogy elgondolkodom-e rajta, vagy félredobom mint érdektelent. De ahhoz, hogy egyáltalán kézbe vegyem, valaminek vagy valakinek bizalmat kell ébresztenie iránta. Sőt, ennél is többről van szó, mert ha erős a bizalmam, mondjuk, abban a barátomban, aki ajánlotta a könyvet, akkor nem dobom félre azt az első rossz élmények után, hanem megpróbálom meggyőzni magam arról, hogy érdemes még próbálkozni.

A pedagógiai szituációra alkalmazva ezt az összefüggést azzal a nem könnyű kérdéssel szembesülünk, hogy hogyan teremthető meg a bizalom tanár és tanuló között egy olyan korban, amelyet éppenhogy ennek a bizalomnak az eltűnése hátráz meg. Egy korábbi írásomban Ferenc pápa kedvelt kifejezését, a találkozás kultúráját hívtam segítségül (Knausz, 2018e) a probléma végiggondolásához. Valódi találkozás (világok találkozása) akkor jöhet létre ember és ember, tanár és diák között, ha nem egy szerepet, a tanárszerepet és a diákszerepet képviselik, hanem teljes személyiségükkel, esetleges és esetlen emberi mivoltukban közelednek egymáshoz. Ehhez pedig az iskola belső világának teljes átalakítására van szükség: a bürokratikus korlátok lebontására, partneri viszonyok kialakítására és kulturálisan befogadó légkör megteremtésére (Knausz, 2018c). (Hozzá kell tenni, hogy ez aligha lehetséges a tanár ítélkező (osztályozó) szerepének fölszámolása nélkül, ami egy lényegesen kevésbé szelektív (azaz komprehenzív) iskolarendszert feltételez.) A nevelés – azaz a másik ember teljes személyiségére való fókuszálás (Knausz, 2018a) – innen nézve nem valami az oktatástól különböző „tevékenység”, hanem annak feltétele vagy még inkább szerves része. Másfelől a tanár tekintélyét – ami megint csak annyi, hogy ő egy olyan személy, akire érdemes oda-

figyelni, akiben tehát megbízunk – nem kis mértékben a világ iránti felelőssége adja (Arendt, 1995). Egyszerűen azáltal, hogy idősebb, mint a tanítványai, náluk nagyobb felelősség terheli azért, amilyen a világ, és éppen ezért felelős azért is, hogy a felnövekvő nemzedék igaz ismereteket szerezhessen erről a világról – hogy ne legyen teljes mértékben kiszolgáltatott.

A bizalom azt is jelenti, hogy elhisszük: van közös világ. Amit te igaznak tekintesz a saját világodban, azt ilyen emberi kapcsolat esetén nem azzal a passzív toleranciával kezelem, hogy „higgy te, amiben akarsz, én is hiszek, amiben akarok”, hanem érzékeny vagyok a benne rejlő igazságígéretekre, és legalábbis elgondolkozom rajta, hogy mond-e ez nekem valamit. Ha ebben a dialogikus szituációban létrejönnek közös hitek – amelyek, mondani se kell, gyakran korábbi előítéleteink földadásával járnak –, azt nevezhetjük *pedagógiai igazságkonstrukciónak* (Knausz, 2024).

Az igazságkonstrukció másik gyújtópontja a *szenvedély*, azaz a tanár megismerési szenvedélye, a jelenségek iránti csodálata. Nála már korábban megtörtént a buborék áttörése: ráébredt, hogy a létezés érdekes, és ezt a szenvedélyt akarja átadni azoknak, akik a világba később érkeztek. Amiből persze az is következik, hogy jobb, ha a tanár olyasmiről tanít, ami őt is valóban érdekli (sőt lenyűgözi), és nem arról, ami éppen a tantervben következik. Az oktatás talán legszebb allegóriáját Saint-Exupéry fogalmazta meg a Citadellában. Érdemes a gyakran lerövidített-leegyszerűsített szöveget teljes terjedelmében idézni: „...*ha sikerül átadnom embereimnek a hajózás, a tengerre szállás szeretetét, és elérnem, hogy ily módon mindenki arra az útra kerüljön, amely felé a szíve húzza, akkor hamarosan tanúja leszel, hogyan lesz mindegyik mássá, a mindegyikre külön-külön jellemző, ezerféle tulajdonság következtében. Az egyik majd vásznakot sző, a másik fényes fejszékével fát fog döntögetni az erdőben. A harmadik szegyet kovácsol, sőt valahol még olyanok is lesznek, akik a csillagokat vizsgálják, hogy megtanuljanak hajót kormányozni. De együtt mégis mind egy lesz. A hajó megalkotása nem vászonszövést, szegkovácsolást, csillagvizsgálást jelent, hanem a tenger szeretetének a felkeltését, ami egy és elemezhetetlen, és aminek a fényénél nincs már semmi sem, ami ellentmondó, csak egymásra találás a szeretetben.*” (Saint-Exupéry, 2002, p. 169).

A fentebb jellemzett pedagógiai megközelítést, azt hiszem, méltán tarthatjuk *a találkozás pedagógiájának*. Világok találkoznak a pedagógiai szituációban, és rögtön hozzá kell tenni: nem két világról van szó. Ha a tanár odafigyel a tanulókra – és olyan helyzeteket teremt, amelyekben a tanulók megnyilvánulhatnak –, rögtön szembesül azzal, hogy minden tanuló másik világ, mindegyik másban van, nem

lehet sztereotip módon közeledni hozzájuk. Mi több, a tanulás nemcsak hogy kölcsönös, hanem sokirányú, a tanulók egymás világaival is szembesülhetnek, különböző életformák, osztályhelyzetek, identitások nyílhatnak ki egymásra, és ennek formatív erejét aligha lehet túlbecsülni.

Fontos végül kitérni arra, hogy ha az ismeretszerzés találkozás, akkor egyben *gondolkodás* is. A kompetenciaalapú oktatás hívei előszeretettel hangsúlyozzák – tegyük hozzá, joggal –, hogy ismeretek nélkül nincsenek kompetenciák, vagy konkrétabban: gondolkodni csak valamiről lehet. Nem kevésbé fontos összefüggés azonban ennek az ellenkezője is: gondolkodás nélkül nem lehet valódi ismeretekhez jutni. Tisztázni kell ugyanis, hogy amit megismertem, az mit jelent számomra. Ami viszont azt is jelenti, hogy magamról is el kell gondolkodnom: a világ megismerése önmagam jobb megismerését is elősegíti. A világismeretet (azaz a műveltséget) tehát egy világ választja el attól, amit a köznyelv lexikális tudásnak nevez. Nem a memória megtöltése, hanem olyasmi, ami kiműveli – ha tetszik, paléozza – az elmét. Ez nagyon sok mindent jelenthet. Itt csak röviden említek három fontos összetevőt: az *okszági gondolkodást*, a másik ember cselekvéseit értelmezni tudó *intencionális gondolkodást* és a *szükségszerűről és a lehetségesről való gondolkodást*, amely saját cselekvéseink mozgásterét jelöli ki. De még inkább fejleszti a találkozás pedagógiája azt a szép képességünket, amelyet a leginkább fenyeget a személytelen algoritmusok uralma: a másik emberre való odafigyelés képességét (részletesebben lásd Knausz, 2022). A találkozás pedagógiája ily módon meglehetősen közel kerül ahhoz, amit a német neohumanisták Bildungnak neveztek (vö. például Gadamer, 1984, pp. 31–37.; Balassa, 1995).

A késő kapitalizmus társadalmi-gazdasági struktúrái és az irracionális mentalitás egy totalitást alkotnak. A magam részéről azonban nem tudok abban hinni, hogy a termelési mód mintegy végzetszerűen meghatározza a kultúrát. Ez kölcsönhatás, amelyben érvényesen mondhatjuk azt is, hogy éppen a tudatlanság és a gondolkodás blokkolása hozza létre a természeti és emberi erőforrásokat gátlástalanul fölélő gazdálkodási struktúrákat, valamint a szabadságot fölszámoló autoriter kormányzati rendszereket. Ha viszont így van, akkor nemcsak lehetséges, hanem kötelező is az oktatás hatalmas intézményrendszerét úgy átalakítani, hogy ne újratermelje a „sötétség tenger-árját”, hanem „ragyogó gátat építsen” ellene (Áprily, 2018).

Tudás és szabadság a tanárképzésben

Csábító lenne ezekután a pedagógiai paradigmaváltás feltételeit számba venni. Ebben az írásban nem vállalkozom erre, a továbbiakban kizárólag a tanárképzésre szorítok, és ezen a területen sem törekszem teljességre, mindössze két, a témát érintő diskurzusban aktuálisan hangsúlyos kérdéshez szeretnék a fent vázolt horizontról hozzászólni: a szaktárgyi tudás és a tartalmi szabályozás problémaköréhez.

1.

(1) András, ötödéves történelem szakos hallgató első tanítási tapasztalatairól beszél. A szakközépiskolai órákon sok minden szóba került, de hamar rájött, hogy a szakiskolai osztályokban (korabeli elnevezések) a „lényegre” kell szorítkoznia. De mi a lényeg? Hát az, hogy ki, mikor, hol, miért, mit csinált.

(2) Tantervelméleti szeminárium az egyetemen (ó, nagyon régen, amikor még ez fontosnak tűnt). A tanár szakos hallgatók döntéseket hoznak arról, hogy egy-egy témára hány órát szánnak. A magyarosok is elmondják, mire jutottak: Kassákot úgysem értik a gyerekek, arra elég egy óra.

(3) Az ötödévesek pedagógiai záróvizsgálója. A jelölt szépen felkészült a kooperatív tanulás elméletéből, elmondja a tételt, végül hozzáteszi, hogy véleménye szerint a csoportmunka inkább a „jobb képességű” tanulóknak való. Gyengébb tanulók esetében, úgymond, nem is érdemes próbálkozni ilyesmivel.

Mi kapcsolja össze a három történetet? Meglátásom szerint egy határozott koncepció arról, hogy mi a tananyag lényege. Az első történetben gyengébb felkészültségű tanulókról van szó, akiknek elég csak a szikár adatokat tudni. A második történetben nem a tanulókkal van baj, hanem a tananyag nehéz. Ilyenkor megint csak az adatokra kell szorítkoznia: Kassák élete, folyóirat-alapítások, főbb művek. Erre valóban elég egy óra. A harmadik történet főszereplője érzékeli, hogy a csoportmunka nem az adatokról – azaz nem a lényegről – szól, ezért azt nem is ajánlja a gyengébb felkészültségű tanulóknak.

A hallgatók szilárd hite abban, hogy a tananyag lényege az adatszerűség, nem tapasztalatlanságukból fakad, hanem éppen tapasztaltságukból. Nem volt nehéz ezt a következtetést levonniuk az életük során „végighospitált” mintegy tízezer közoktatási tanítási órából és a végzős hallgatóként már tudatosan látogatott foglalkozásokból. Ezt sugallja mindenekelőtt sok kollégánk határozott törekvése arra, hogy a tanulók füzetében egy egységes vázlat legyen olvasható, amelyet vagy le-diktál, vagy a táblára ír a tanár. Legalább ennyit tudjanak a leggyengébbek is. Aki

a vázlatot fel tudja idézni, az már tudja a „lényeket”. Ez a tanítás átadás-átvételi szemlélete. Ebben a felfogásban a tudás valami objektív dolog (információ), amelyet a tanítás során mintegy átmásolunk az egyik adathordozóról (a tanárról) a másikra (a tanulóra). Ám a találkozás pedagógiája egy másik szemléletet igényel. Itt a tanulókat azokkal a lényeges *kérdésekkel* kell szembesíteni, amelyek az ő világukban is fölmerülnek, amelyek a nagy világkonstrukciók segítségével elmélyíthetők, és amelyekre a tanár és a tanulók közösen kereshetik a választ: Miért halunk meg? Miért vannak háborúk? Lehetséges-e az időutazás? Miért egyre melegebbek a nyarak? És a kérdések sora a végtelenségig bővíthető. Természetesen nem azt állítom, hogy minden órán (már ha egyáltalán ragaszkodni kell a tanóra fogalmához) közvetlenül ilyen egzisztenciális kérdésekkel kell foglalkozni, de azt igen, hogy minden földolgozott témának rendelkeznie kell egy vagy több olyan fókusszal, amely a lényeg felé mutat (Knausz, 2018b). A lényeg felé, amely nem az elszigetelt adatokban rejlik, hanem a világ nagy összefüggéseiben.

Mondjuk ki mi is a lényeg: *a tanárnak nagyon sokat kell tudni az általa oktatott szakterületről* (vö. Knausz, 2018f). Az egyik tévhiedelem, amivel itt vitatkozni kell, az, hogy a tanár a megtanítás szakembere, aki bármit megtanít, amit az aktuális oktatáspolitikai szállít. Nem így van, éspedig azért nem, mert a jó tanár nem *közöl* a tanítás során, hanem mindenekelőtt *kérdez*. És ha kérdez, akkor arra válaszok születnek, és neki tudnia kell, hogy mit kezdjen ezekkel a válaszokkal. Ez nem kommunikációs kompetencia, hanem világismeret kérdése. A másik tévhit, hogy elég a tanárnak annyit tudnia, amennyit meg kell tanítania. Vagy egy fokkal óvatosabban megfogalmazva: elég azokon a területeken jártasnak lennie, amelyek a tantervekben szerepelnek. Ha van valami igazság abban, amiről ez az esszé szól, akkor világos, hogy a „tanterv” semmiképpen nem lehet hivatkozási alap. A világ titkainak föltárása nem szakterületfüggő. Ezért volt ijesztő, amikor 2021-ben a kormányzat meghirdette, hogy rövid úton át kell dolgozni a tanárképzés képzési és kimeneti követelményeit abban az értelemben, hogy a Nemzeti alaptanterv és a középszintű (!) érettségi témái köré szerveződjön a tanárok szakterületi képzése (Juhász, 2021). Ennél csak az az ijesztőbb, amikor sok tanárképzésben dolgozó kollégánk úgy gondolja, akkor teszi a legtöbbet a tanár szakos hallgatók érdekében, ha olyan témákra fókuszál, amelyeket, úgymond, az iskolában majd tanítani fognak (és nem arra, hogy melyek a tudomány legmélyebb és legfontosabb összefüggései).

A tanárképzés tartalmát egy szigorú(nak látszó) dokumentum, a többször módosított 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szabályozza. Ez a kor-szellemnek megfelelően kompetenciák formájában történik. De vajon szükséges és lehetséges-e egy ilyen szabályozás? A továbbiakban megelégszem azzal, hogy a kérdést értelmezem, arra aligha vállalkozhatom, hogy meg is válaszoljam.

Mindenekelőtt szeretném megkülönböztetni a tudás két fajtáját (vö. Knausz, 2018d). Vannak olyan tudásaink, amelyek egyértelműen arra valók, hogy egy bizonyos típusú tevékenységet el tudjunk végezni. Nevezhetjük ezt technikai tudásnak. Ahhoz, hogy autót tudjunk vezetni, gyógymasszázst tudjunk végezni, röplabdázni tudjunk, ilyen tudásra van szükségünk. Az ilyen tudás sajátossága, hogy elég pontosan körülírható, és ha valamely eleme hiányzik, akkor már kérdésessé válik, hogy az adott tevékenység elvégezhető-e. A technikai tudások kompetenciák, bár mint látni fogjuk, a kompetencia szót gyakran ennél jóval tágabb értelemben használjuk. A tudás másik fajtájába tartozik mindaz, amiről ennek az esszének a korábbi részében szó volt, az iskolai közismereti tárgyak tartalmának túlnyomó része, azaz a világismeret, a műveltség. Az ilyen tudás sajátossága – erről volt is szó korábban –, hogy általában nem tudjuk megmondani, mire lehet használni, azaz nincs olyan tevékenység, amelynek elvégzéséhez valamely pontosan meghatározható eleme nélkülözhetetlen lenne. Ahhoz például, hogy valaki filmkritikát tudjon írni, vagy polgármesteri feladatokat lásson el, kétségkívül szükség van komoly világismeretre, de hogy pontosan mit kell ismernie a világból, azt elég bajos lenne előre megmondani, még ha ezt-azt persze meg is tudnánk nevezni a lehetőségek közül. És úgy tűnik, ez fordítva is igaz. A világismeret ugyan kétségkívül hasznos tudás, de aligha tudjuk megmondani előre, hogy egyik vagy másik eleme mikor, milyen tevékenység során fog hasznosulni. Minél gazdagabb és sokoldalúbb tudásunk van a világról, annál többféle – előre legtöbbször nem lát-ható – szituációban hasznosulhat.

Mi a helyzet ezen a téren a szaktudással? Megkockáztatnám azt a hipotézist, hogy az egyes professziók ezen a téren különböznek egymástól, és pedig aszerint, hogy milyen mértékben van dolguk cselekvő emberekkel. Nem arról van szó tehát, hogy emberekkel foglalkozik-e az illető szakember, hanem arról, hogy a „foglalkozás” során az érintett emberek ágenciája, szabad választási lehetősége, ha tetszik, teljes személyisége megnyilvánul-e, illetve milyen mértékben nyilvánul meg. Egy fodrász például kétségkívül emberekkel foglalkozik, és mun-

kájának egy metszetében vitathatatlanul cselekvő emberekkel, így amikor az ügyfelekkel mindennapi dolgokról cseveg, vagy közösen alakítják ki az elképzelést arról, hogy milyen legyen a hajköltemény. Munkájának gerincét mégis az alkotja, hogy a hajjal foglalkozik, ennek mesterfogásait kell magabiztosan birto-
kolnia. És a haj nem beszél vissza, jó esetben a fodrász munkája teleologikus: amit előre elképzelt, az fog megvalósulni. Ha mégsem, azt az esetek többségében hibának éli meg ő is, és az áldozata is.

Ellenpélda lehet a történész. Ő látszólag nem emberekkel dolgozik (a kollektív kutatási projektek speciális követelményeitől most tekintsünk el), hanem a könyvtárban és a levéltárban gyűjti az anyagot, dolgozószobája magányában pedig ír. Ám munkája során egykor nagyon is aktív ágensek történeteit próbálja rekonstruálni, ennek a történetképzésnek a menete előre nem látható módon alakul, így valójában sokkal inkább emberek között éli az életét, mint a fodrász. Munkájának teleologikus jellege is teljesen más természetű. Mert persze lehet, hogy úgy kezd el egy munkát, hogy egy 20 oldalas tanulmányt akar írni, aztán mégis monográfia lesz belőle, ami nem is arról szól, amiről a tanulmány szólt volna, és ez az eltérés az eredetileg kitűzött céltől nem feltétlenül kudarccal jár (bár nyilván olyan eset is van). Az az állításom, hogy a fodrász munkájához szükséges szaktudás sokkal pontosabban listázható, mint a történész szaktudása. Általánosabban: a szakmák ebben a vonatkozásban egy kontinuum mentén elrendezhetők.

Ha komolyan vesszük, hogy a pedagógus emberekkel dolgozik, azzal azt is mondjuk, hogy a pedagógiai teleológia (ha egyáltalán beszélhetünk ilyenről) nem technikai jellegű teleológia. Azaz a céltól való eltérés a munkafolyamat normális jellemzője egyszerűen azért, mert a történet, amelyet a tanár megél a tanítás során, interferál a tanulók történeteivel, és ami végül megvalósul, az érthető módon egyik elképzelt végeredménnyel sem lesz azonos. Ennélfogva nem is lehet az a cél, hogy az valósuljon meg, amit a tanár elképzelt. Az interaktív folyamat során a résztvevők folyamatosan egymás megértésére, egymás világának megértésére, a horizontok egyeztetésére kell, hogy törekedjenek. És ehhez bizony világismeretre van szükség, nyilvánvalóan elsősorban a tanár részéről. Nem azt állítom, hogy a tanári professziónak nincsenek technikai elemei, nagyon jó, ha tud a tanár csoportmunkát szervezni vagy tématervet írni, ezek a dolgok azonban általában a gyakorlatban könnyen elsajátíthatók. Amire viszont nagy szükség van a képzés során, az a szabad, saját választásokon alapuló megismerés, mesterekhez való

csatlakozás, kutatásokban való részvétel, olvasás és gondolkodás oktatói támogatással, de az autonóm önművelés által megszabott nyomvonalon.

Itt szükségesnek mutatkozik, hogy – elsősorban saját szakmai lelkiismeret-furdalásomtól hajtva – röviden kitérjek a kompetencia fogalmának értelmezésére. 2009-ben írtam egy esszét a témáról, és azt azzal a panasszal indítottam, hogy „a fogalom jelentéstartományának mérhetetlen kitágulása, végső soron a fogalom parttalaná válása” fenyeget (Knausz, 2009, p. 71). Az írással az volt a szándékom, hogy a fogalom pontosítása révén javítsak a helyzeten, és ami a pontosítást, a kompetencia szerkezetének leírását illeti, ma sincs okom ezt felülvizsgálni. Ugyanakkor egyszerre voltam elkötelezett híve a kompetenciaalapú oktatásnak és a műveltség egyfajta „újrafelfedezésének”, és erős törekvésem volt, hogy a kettőt összegeyzezzem. Ebbéli törekvésem eredménye az lett, hogy a műveltséget magát is mint kompetencia-összetevőt értelmeztem, ebben ragadtam meg létjogosultságát, sőt egyenesen a „műveltségről mint kompetenciáról” beszéltem. Ez aztán későbbi írásaimban egészen közelmúltig (Falus & Szűcs, 2022, p. 406) újra és újra előkerült. Ma ezt a gondolatot elhibázottnak tartom a következő megfontolásból: A kompetencia kritériuma a *hasznosság*, az a kompetencia „van rendben”, amelyik működik. A műveltség (világismeret) kritériuma ezzel szemben az *igazság*. Van úgy, hogy egy kompetencia hamis tudáson alapul, mégis működik, és az ilyen kompetencia általában rendben is van. („Mindegy, hogy mit gondol – mondjuk ilyenkor –, a lényeg, hogy jól csinálja.”) És van úgy, hogy egy tudás nem működik, mégis igaznak tartjuk, sőt gyakran kifejezetten hasznos, ha nem adjuk föl ilyen hiedelmeinket az első kudarcok után. Mind a tudományban, mind a mindennapi életben lehet erre példákat találni. Ez két különböző dolog, és ma már kifejezetten károsnak tartom, ha a műveltséget mintegy alárendeljük a kompetencia fogalmának, és így a hasznosság eszméjének. Végső soron ember voltunkat szűkíti le végletesen, ha megismerő tevékenységünket arra korlátozzuk, ami hasznos (értsd: aminek a hasznát meg tudjuk határozni).

Kérdéses, hogy egyáltalán a kompetenciafogalom alá sorolhatók-e azok a tudások, amelyekhez nem rendelhetőek viszonylag jól körülhatárolható ismeretek. Vegyük például ezt (a fentebb idézett miniszteri rendeletből): „Képes a szaktárgya tanulása-tanítása során felhasználható nyomtatott és digitális tankönyveket, taneszközöket, egyéb tanulási forrásokat a konkrét céloknak megfelelően használni.” Nagyon is elhiszük, hogy egy ilyen képesség fontos, de meg tudjuk-e mondani ennek alapján, hogy a tanárnak milyen tartalmú tudásra van ehhez szüksége? Le-

vezethető-e ebből bármi a képzés tartalmára vonatkozólag? Vagy ha igen, nem vezetnek-e az ilyen követelmények hosszú távon oda, hogy egyfajta szakmunkás legyen a tanár, aki rendelkezik bizonyos műveleti tudásokkal, de nincs az elméje általánosan kiművelve?

A találkozás pedagógiájának nem az felelne meg a legjobban, ha a tanárképzés is világok találkozása lenne? Ami voltaképpen nem lenne más, mint visszatérés az egyetem humboldti eszméjéhez, szemben az ún. társadalmi igényekből kiinduló, de valójában az erőforrások neoliberais korlátozását jelentő rigorózus tananyag-szabályozással. (A neoliberalizmus oktatási hatásairól lásd például Nahalka, 2025, pp. 35–43.) Az egyetem Humboldt-nál összekapcsolja „az objektív tudományt a szubjektív művelődéssel [Bildung]”, azaz a szabadság eszméjén alapul, amely magába foglalja az állami befolyástól való lehető szabadságot is (Humboldt, 1985). Megkockáztatom, hogy nem lehetséges elmozdulni a találkozás pedagógiája felé egy ilyen szellemű tanárképzés nélkül.

Irodalom

- Áprily, L. (2018). Tavasz a házsongárdi temetőben [1925]. In Áprily Lajos összes költeményei. DIA PIM.
https://reader.dia.hu/document/Aprily_Lajos-Aprily_Lajos_osszes_koltemenyei-16553
- Arendt, H. (1995). Az oktatás válsága. In Arendt, H., *Múlt és jövő között* (pp. 181–203). Osiris Kiadó – Readers International.
- Balassa, P. (1995). Paideia, Humanitas, Bildung Gadamer-nél. In Balassa, P., *Majdnem és talán* (pp. 47–62). T-Twins Kiadó, Lukács Archívum.
- Dennett, D. (1998). *Az intencionalitás filozófiája*. Osiris Kiadó.
- Czoch, G. (2006). A mentalitástörténet. In Bódy, Zs. & Ö. Kovács, J. (Eds.), *Bevezetés a társadalomtörténetbe. Hagyományok, irányzatok, módszerek* (pp. 473–499) Osiris.
- Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.) (2022). *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634548454>
- Gadamer, H-G. (1960). *Igazság és módszer*. Gondolat.
- von Humboldt, W. (1985). A berlini felsőbb tudományos intézmények külső és belső szervezetről. In Telegdi, Zs. & Ara-Kovács, A. (Eds.), *Wilhelm von Humboldt válogatott írásai* (pp. 247–267). Európa Könyvkiadó.
- Hutton, P. H. (1981). The History of Mentalities: The New Map of Cultural History. *History and Theory*, 20(3), 237–259. <https://doi.org/10.2307/2504556>

- József, A. (2006). *József Attila összes versei II. 1927–1937. Kritikai kiadás*. Közzétetszi: Stoll Béla. Balassi Kiadó.
- Juhász, D. (2021). Az új NAT-hoz igazítják a tanárképzést. *Népszava*, július 7.
https://nepszava.hu/3125507_az-uj-nat-hoz-igazitjak-a-tanarkepzes
- Knausz, I. (2009). A kompetencia szerkezete és a kompetencia-alapú oktatás. *Iskolakultúra*, 7-8., 71–83.
- Knausz, I. (2017a). A közös olvasásról. *Taní-tani Online*, március 29.
https://www.tani-tani.info/a_kozos_olvasasrol
- Knausz, I. (2017b). Tananyag és valóság. *Taní-tani Online*, május 13.
https://www.tani-tani.info/tananyag_es_valosag
- Knausz, I. (2018a). Mi a nevelés? In *Műveltség és demokrácia. Kísérletek a pedagógia bírálatára 2010–2018*. (pp. 198–209). Demokratikus Ifjúságért Alapítvány.
<https://mek.oszk.hu/18800/18805/>
- Knausz, I. (2018b). A fókusz mint oktatáseméleti probléma. In Knausz, I., *Műveltség és demokrácia. Kísérletek a pedagógia bírálatára 2010–2018*. (pp. 210–218). Demokratikus Ifjúságért Alapítvány. <https://mek.oszk.hu/18800/18805/>
- Knausz, I. (2018c). A pedagógiai kultúráról. In Knausz, I., *Műveltség és demokrácia. Kísérletek a pedagógia bírálatára 2010–2018*. (pp. 231–255). Demokratikus Ifjúságért Alapítvány. <https://mek.oszk.hu/18800/18805/>
- Knausz, I. (2018d). Kétféle tudás. Újabb adalékok a kompetenciafogalom differenciáltabb értelmezéséhez. In Knausz, I., *Műveltség és demokrácia. Kísérletek a pedagógia bírálatára 2010–2018*. (pp. 340–351). Demokratikus Ifjúságért Alapítvány. <https://mek.oszk.hu/18800/18805/>
- Knausz, I. (2018e). A találkozás kultúrája. In Knausz, I., *Műveltség és demokrácia. Kísérletek a pedagógia bírálatára 2010–2018*. (pp. 372–380). Demokratikus Ifjúságért Alapítvány. <https://mek.oszk.hu/18800/18805/>
- Knausz, I. (2018f). A tanár tudása. Három bálványról. *Taní-tani Online*, november 18. https://www.tani-tani.info/a_tanar_tudasa
- Knausz, I. (2022). „...minden ház ablakán”. Lemondhatunk-e a műveltség demokratizálásáról? In Földes, Gy. & Antal, A. (Eds.), *Igazságosság – demokrácia – fenntarthatóság. Társadalomelméleti tanulmányok* (pp. 246–266). Napvilág Kiadó.
- Knausz, I. (2023). Igazság és homályos tudat. A közoktatásról rendszerkritikai kontextusban. *Taní-tani Online*, augusztus 10.
https://www.tani-tani.info/igazasag_es_homalyos_tudat
- Kozma, T. (1998). Expanzió. *Educatio*, 7(1), 5–18.

- Le Goff, J. (2007). A mentalitástörténet. In Benda, Gy. & Szekeres, A. (Eds.), *Az Annales. A gazdaság-, társadalom- és művelődéstörténet francia változata* (pp. 419–430). L'Harmattan – Atelier,
- Madách, I. (2005). *Az ember tragédiája. Drámai költemény*. Szinoptikus kritikai kiadás. Sajtó alá rendezte és a jegyzeteket írta: Kerényi Ferenc. Argumentum.
- Mérő, L. (1997). *Mérő László a matematikatanításról. Mire való a matematika tanítása? Bölcsesség vagy frusztráció?* Kónya Anikó interjúja. (Eredeti megjelenés: *Tandem*, 1997). <https://www.vtamk.hu/mero-laszlo-a-matematikatanitasrol/>
- Móricz, Zs. (1921). *Légy jó mindhalálig*. Athenaeum.
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka, I. (2025). *Konzervatív és progresszív pedagógiák*. Demokratikus Ifúságért Alapítvány. <https://tani-tani.info/konyvek/1#nahalka>
- Saint-Exupéry, A. (2002). *Citadella*. Lazi Könyvkiadó.
- Smith, J. E. H. (2022). *The Internet Is Not What You Think It Is. A History, a Philosophy, a Warning*. Princeton University Press.
- Széchenyi, I. (2002). *Hitel*. Neumann Kht. https://mek.oszk.hu/06_100/06_132/
- Szijártó, M. I. (2021). *A történelem diskurzusa. Bevezetés a 20. századi történetírás történetébe és elméletébe*. Ráció Kiadó.
- Vágó, M. (1978). *József Attila*. Szépirodalmi Könyvkiadó.

The Pedagogy of Encounters and Teacher Education

The essay is divided into three parts. The first part analyzes the comprehensive cultural crisis of our time and its political consequences. Since the beginning of the 20th century, everyday thinking has been increasingly dominated by what this essay calls an irrational mentality. Faith in the knowability of the world and the predictability of life is eroding, as is the need for a comprehensive knowledge of the world. This trend lays the foundation for clinging to the familiar, the "normal," for distrusting the unfamiliar, and ultimately, for being attracted to power and authoritarian systems. The second part examines the role of education in reproducing this crisis and the role education can play in overcoming it. Instead of equipping the masses with knowledge of the world, public education, through its mechanical adherence to curricula, suggests that all this is unlearnable and uninteresting. Teachers and students live in different worlds, and the real task of education should be to create shared worlds through the fruitful encounter of these worlds. In simpler terms: to awaken students' interest in the world. This largely depends on human relationships, which is why the essay uses the term: pedagogy of encounters. The third part is about how teacher training can serve this pedagogy. In this regard, the essay discusses two issues. Firstly, it argues that teachers need deep subject-specific knowledge. Secondly, it argues that teachers' pedagogical knowledge cannot be reduced to technical skills, because it also includes knowledge of the world, the acquisition of which presupposes freedom of learning.

Keywords: *encounter, mentality, irrationalism, literacy, interest, freedom*