

Maróti Andor

**A demokráciáról, a kultúráról
és a felnőttkori tanulásról**

(Írások a 2008 és 2018 közötti évekből)

Tartalom

Szükségünk van-e még demokráciára?	3
A megosztó akarat átka.....	8
Illiberális jövőnk	11
Nemzeti egység, nemzeti kultúra.....	14
Tisztázandó kérdések a kultúra kutatásában	23
Egységesíthető a kultúra fogalma?	28
A kultúra tagozódása a társadalmi nyilvánosságban	43
Esszé a tudományos ismeretterjesztésről.....	51
A felnőttképzés a posztmodern társadalomban	65
Rogers könyveit olvasva	81

Szükségünk van-e még demokráciára?

A demokrácia volt az a szó, amely az utóbbi két évtized politikai küzdelmeiben gyakran elhangzott ugyan, de szinte senki sem érezte szükségét, hogy tisztázza, mit is ért rajta. Így történhetett meg, hogy demokratáknak vallották magukat azok is, akik korlátozták a demokráciát, és demokrácia-ellenességgel vádolhatták azokat, akik a megmentésén fáradoztak. A szó jelentésének tisztázatlansága látszólag nem is zavarta az egymással ellenkezőket, annál inkább az a bejelentés, miszerint fölösleges az időt a vélemények vitájával tölteni, a demokrácia már idejét múlta, gazdaságilag kevésbé hatékony, egyszerűbb tehát felcserélni olyan társadalmi rendszerrel, amelyben az arra hivatott vezetők döntenek el, hogy mit kell tenni. Az emberek pedig készségesen igazodnak hozzájuk, s minthogy nem is értik, teszik azt, ami amúgy is az „érdekük”.

A dolog nem ilyen egyszerű. A demokrácia néphatalmat jelent. Ebből következik, ha valaki tagadja a szükségességét, akkor a „népet” sem tartja alkalmasnak arra, hogy részesedjék a hatalomban. Bár a „nép” fogalmát sokszor szűk értelemben használták, ma már a társadalom egészével azonosítható. Ezért a demokrácia szükségességére vonatkozó kérdés is úgy fogható fel: illetékes-e egyáltalán a társadalom arra, hogy döntsön életének alakulásáról, vagy jobb, ha ezt a hatalomban levőkre bízva, feltételezve, hogy ők jobban tudják, mi jó neki? Látszólag az utóbbi könnyen megvalósítható. Már csak azért is, mert a társadalom sem egységes, az eltérő érdekek és vélemények nehezen egyeztethetők. Arról nem is szólva, hogy a társadalom tagjai gyakori gyűléseken tisztázzák, mit kellene tenni a problémáik megoldására. Nem véletlenül tartotta J. J. Rousseau a XVIII. század közepén lehetetlennek a demokráciát: „A szó szigorú értelmében véve igazi demokrácia sohasem létezett, és nem is fog létezni, soha. Ellentmond a dolgok természetes rendjének, hogy a sokaság kormányozzon, és a kevesek kormányoztassanak... Elképzelhetetlen, hogy a nép szakadatlanul gyülekezzen a közügyek tisztázása végett... a kisebb létszámú hatóságok könnyebben intézik az ügyeket”. Ezért úgy vélte, jobb, ha a nép képviselőket választ maga helyett erre a feladatra. Ahol létrejött a demokrácia, ott is ez a képviseleti forma valósult meg, a „nép” pedig lemondott arról, hogy beleszóljon a közügyek alakulásába. E megoldás fogyatékoságát mindenütt azzal igyekeztek enyhíteni, hogy rendszeres időközönként szavazással újítták meg a képviselők megbízatását, remélve, hogy így az arra alkalmasak maradnak a hatalom szervezeteiben.

Rousseau azonban azt is felismerte, hogy ez a megoldás veszélyt is rejt magában. A magánéletre beszűkült életforma, amit ő az ember „természeti létének” nevezett, megfoszt mindenkit attól, hogy értse azt a társadalmat, amelyben él. Ennek az lesz a következménye, hogy az emberek személyi fejlődése korlátozott marad. Rousseau szerint ez „akadályozná legnagyobb képességeink fejlődését, nevezetesen hiányoznának belőle a részeknek az az összefüggése, ami az egészet teszi... Mindenki elszigetelt maradna a többiek között, mindenki csak magával törődne; értelmünk nem tudna kifejlődni, úgy élnénk, hogy semmit sem érzünk, úgy halnánk meg, hogy nem is élünk”.

A képviseleti demokráciában a hatalomra jutókat ez persze nem is zavarta, a közéleti tudatlanságot magától értetődőnek tartották, és azt is természetesnek, hogy az emberek a valóságot csak részeiben tudják felfogni, egészében sohasem. A legtöbb ember nem is igényli, hogy a társadalmi létet egészében értse meg, hiszen az „nem rá tartozik”. Megelégszenek azzal, ha a magánéletük zavartalan, és a hatalom nem avatkozik bele. Kevesen figyelmeztettek arra, hogy a valóságról kialakítható kép szétesése tragikus, mint például Ady Endre, aki a „Kocsiút az éjszakában” című versében ezt írta: „Minden Egész eltörött / Minden láng csak részekben lobban / minden szerelem darabokban”. Ebben a versben a hold is csonka, az éjszakában pedig „Félig mély csönd, félig lárma” hallható, s a rossz szekéren utazót jajszó követi. A kísérteties látomást a XX. század elejének még békés évei mögött rejtőző széttörtség érzése váltja ki, amely nem sokkal később a világháború felelőtlen kirobbantásában, majd a demokráciát felváltó diktatúrák megjelenésében igazolódik.

A demokrácia mindig a személyes szabadságot vallotta, a tekintélyelvű hatalom a társadalom egységét. Az utóbbit a „közösségi érdekre” való hivatkozás tette vonzóvá, csakhogy a diktatúrák a „közösség” fogalmán már tömeges részvételt értettek, noha a közösség eredetileg olyan társulást jelent, amely nem semmisíti meg az egyéni önállóságot. Ezért ilyen közösségek csak demokratikus viszonyok közt aktivizálódhatnak. A különös az, hogy több országban a „nép” nemcsak szavazatával juttatta hatalomra a diktátorokat, de lelkesen támogatta is fennmaradásukat mindaddig, amíg külső vagy belső okok miatt a hatalmuk össze nem omlott. Rejtélyesnek látszott, hogy mivel tudták megnyerni az emberek többségét. Melyek voltak azok a jelszavak és ígéretek, amelyek meggyőzték őket? A történelmi események ezeknek kétféle változatát mutatták: egyrészt az anyagi gyarapodás ígérését azzal, hogy elveszik a gazdagoktól, amijük van, és kiosztják a szegények között, másrészt az adott nemzet felemelkedését a belső és külső ellenségek legyőzésével, ami magával hozza majd a nemzethez tartozók anyagi gyarapodását is. E vonzó ígéretek teljesülésének feltétele a politikai propaganda szerint az egység, amely csak a hatalom készséges követésével valósulhat meg. Tény, hogy ez az önállóságot és a többséghez igazodás igénye benne volt sok ember gondolkodásában. Erről adott találó képet Juhász Gyula a „Krisztus a vargával” című versében.

„Mikor számárnak a hátán a szent városba tartott / Az üzletek bezárva, virágosak a parkok / Ott állt Ahasvér varga a nép első sorába / És teljes tüdejéből rikoltzott: Hozsánna! – Mikor vörös gúnyában a nép elé vezették / A virgácsok bíborral borították a testét / Ahasvér varga ott állt és mint a bős szelindek / A csőcselékkel együtt ordítózott: Feszítsd meg! – Mikor a föld megingott, az ég kárpitja megnyílt / A százados megbánta az Ember Fia vesztét / Ahasvér varga ott állt- sápadt a Nap, a Hold / És mellét verve bőgte: ez Isten Fia volt! – Mikor nagy néha árván, e rossz világba téved / Valaki, aki bátor, igaz, jó és az élet / Hozsannával, kereszttel és pardonnal fogadja / Butaság, mindig ott vagy, mint Krisztussal a varga”.

A Bibliából ismert eseményeket megelevenítő sorokból több tanulság is kirajzolódik. Mindjárt a felfokozott érzelmek tűnnek fel, amelyek a rajongástól a gyűlöletig terjednek

ugyanabban az emberben, ugyanarra a személyre irányultan. Ez a következetlenség bizonytalanságot és önállótlanyságot takar, amit a tömeghez igazodás pótol. És még valamit: azt az igényt, hogy megjelenjen az a fensőbbiség, amit egyszer imádni, máskor keresztre feszíteni lehet. Annak következményeként, hogy aki hozzá viszonyul, nem önmagától, hanem mástól várja a megváltást, és ha ezt nem kapja meg tőle, akkor halálra küldheti őt. A Butaság, amit a költő a vers utolsó sorában említ, nem ismerethiány, hanem a gondolkodás ostobasága, amit sokkal nehezebb megszüntetni, mint a megfelelő ismeretek hiányát. Ez elsősorban a felvett ismeretek rendezetlenségében, zavarában mutatkozik meg, úgy hogy a tények keverednek egymással, egymást cáfolják, hiteltelenítik.

Ha az itt idézett vers tanulságait megpróbáljuk a jelenre vonatkoztatni, felismerhetők, hogy a társadalmi léthez kapcsolódó kritikátlanosság gyökere sokkal mélyebb. Már a XVIII. század végén Kant arra a következtetésre jutott, hogy „az ember olyan állat, akinek úrra van szüksége”. Olyan úrra, aki magabiztosan figyelmezteti bírálóit: „Beszélhettek, amennyit akartok, az a fő, hogy engedelmeskedjete”. Erre nem is kell figyelmeztetni az embereket, mert a hajlam megvan bennük. Az amerikai antropológus, Carl Sagan már a XX. században kimutatta, hogy az emberi agy rétegzettségében a legrégebb evolúciós maradvány az „ősagy” (amit ő „hüllő-agynak mond) „fontos szerepet játszik az agresszív viselkedésben, a területi függőség, a szertartások és a társadalmi hierarchia kialakulásában”. Tehát az uralom elfogadásának igénye, valamint az, hogy ez párosuljon az alacsonyabb értékűnek tartott emberek elnyomásával, az ember állati eredetéből való. Ami arra is magyarázatot ad, hogy miért jár együtt a hatalmon levő ember imádása a társadalom egy részének megvetésével, mert az így gondolkodók számára csak ez adja meg tudatuk egyensúlyi állapotát.

A két világháború közt bestsellerként olvasta az európai értelmiség Oswald Spengler „A Nyugat alkonya” c. könyvét, amely a demokrácia elsorvadását és egy új barbárság bekövetkezését jóslta meg. A szerző már a XX. század elején megfogalmazta, hogy a civilizáció fejlődésének hatására „a javakban való gondolkodás helyébe a pénzben való gondolkodás lép”. Ezért minden eszmét előbb pénzre kell átszámítani, hogy megvalósítható legyen. A pénzt hatalma azután „a legvaskosabb szellemi rabszolgaságot” teremti meg. Bár a közéletet egy ideig a különböző felfogásokat képviselő pártok küzdelme határozza meg, a hatalmat megszerzők igyekeznek kiszorítani a közéletből ellenfeleiket, hogy azután egyeduralmukkal korlátlan hatalmat biztosítsanak a zsarnokoknak, akik elnyomnak minden ellenvéleményen levőt. S minthogy ez a hatalom megszerzi magának a sajtó nyilvánosságát, a tömegek számára az lesz az „igazság”, amit az újságban naponta olvas, a rádióban naponta hall. A közélet ilyen átalakításával megszűnik a szabadelvű demokrácia, és meghal a kultúra is, aminek mellőzhetetlen része az önálló gondolkodás.

Spengler e társadalmi változás okát a civilizáció fokozódó térnyerésében jelölte meg. Szerinte a technika fejlesztésével az ember megnöveli ugyan életkörülményei javításának lehetőségét, de ezzel végső soron saját pusztulását idézi elő. Csak a gazdagságot akarja élvezni, közben nem törődik a találmányok kései hatásával. Nem veszi figyelembe, hogy az

élet mechanizálása mindent a veszedelmes túlfeszültség állapotába juttatott. Ennek hatására megváltozik a Föld ábrázata, néhány évtized alatt eltűnik sok erdő, hogy a propaganda céljaira felhasználható újságpapírrá alakuljon át. Ez klimatikus változásokat indít el, amelyeknek következménye a mezőgazdaság tönkre tétele. A nagyvárosokban az autók tömeges használata közlekedési akadályokat okoz, ezért az emberek gyalog hamarabb jutnak előre, mint ezekkel a járművekkel. Mindez együtt jelzi, hogy az emberek elragadták a teremtés jogát a természettől, de az végső soron szembe fordul velük, és bosszút áll rajtuk. Spengler a technikát „faustinak” mondta, érzékeltetve, hogy úgy jár az emberiség, mint a középkori monda tudósa, aki mindenhatósága érdekében eladta lelkét az ördögnek, vállalva, hogy ezért egyszer majd a pokolba kerül. Spengler szerint a természetet átalakító anyagi civilizáció tönkre teszi a kultúrát, és ez kiváltja a XXI. században az új barbárságot, amelyben az erőszak és az erkölcstelenség lesz az uralkodó. Ebben a változásban nem szűnik meg teljesen a kultúra, csak a lényegét veszti el. A diktatúrákban szerepe átalakul: propaganda-ként kell támogatnia a fennálló rendszert, és olyan szórakoztatást kell adnia tömegeket vonzó rendezvényeken, amelyek erősítik az összetartozás érzését.

Spengler jól ismerte fel, hogy az anyagi-technikai fejlődés mellett elmarad az emberek társadalmi fejlettsége, és ez a szabadságuk korlátozásával jár együtt. Az okot azonban tévesen ítélte meg, magát a technikai civilizációt tette felelőssé a kultúra hanyatlásáért, nem azt az emberi magatartást, amely nem képes lépést tartani a technikai-tudományos fejlődés következményeivel, és azt sem igényli, hogy beleszóljon a közélet alakulásába. S amikor kimondta, hogy a civilizáció szükségszerűen megy át a kultúra eltűnésébe, ezt a történelmen uralkodó sorsszerűségnek tulajdonította. Olyan törvényszerűségnek, amelynek a bekövetkezése kikerülhetetlen.

Elgondolkodtató, hogy miért lehetett a propagandává vált kultúra tömeghatású? A két világháború között a német nemzeti szocialista párt a rendet ígérte azzal az állapottal szemben, amelyet a liberalizmus alakított ki, s amelyet kaotikusnak, zavarosnak mondtak. Ehhez hozzátették a vesztes háború végén megalázott ország felemelését, az elvesztett területek visszaszerzését és a nemzet nagyságának megerősítését. Ezek a célok vonzóaknak látszottak, még úgy is, hogy az egyéni szabadság korlátozását és a központi hatalomhoz igazodás szükségességét jelentették. A párt vezetője, Adolf Hitler írta: „A propaganda elsősorban az érzelmre hason, és csak kisebb mértékben az értelemre. Nem szükséges, hogy a nép tudatosan gondolkodjék, hiszen az emberek felfogó képessége amúgy meglehetősen korlátozott, intelligenciájuk csekély, viszont igen gyorsan felejtnek. Ehhez képest a hatásos propaganda csupán néhány pontra szorítkozhat, és a jelmondatokat addig kell ismételnie, míg a közönség minden tagja megérti, hogy hogyan kell értenie azokat”. Ez a recept a XX. században jól működött, és ma is követendő minta a diktatórikus hatalmat kiépítők számára. Nem véletlen, hogy az értelmes meggyőződésre építő, a dolgokat bonyolult összetételükben is megérteni akaró gondolkodást a demokráciák jóval nehezebben tudják általánossá tenni. Már csak azért is, mert a diktatórikus hatalmakkal szemben a demokratikus társadalmak alulról építkeznek, tiszteletben tartják a helyi közösségek és civil

szervezetek – egymástól gyakran eltérő – álláspontját, azoknak nem a megsemmisítésére, hanem egyeztetésére törekszenek. Nyilvánvaló, hogy ez szélesebb látókört, megalapozottabb tudást feltételez, főleg a társadalom vonatkozásában, elfogadva, hogy nincs demokrácia felelősen gondolkodó demokraták nélkül. A demokrácia védelme eszerint a közműveltség fejlődésén és magasabb minőségén múlik, a demokrácia szükségességének kétségbe vonása pedig magától értetődően jelenti a kultúra és azon belül a közművelődés értékének lealacsonyítását.

Önmagában persze a magasabb szintű társadalmi tájékozottság és műveltség még nem élteti a demokráciát. Kell ahhoz az aktív részvétel is a közügyek alakításában, a fejlesztési tervek megvalósításában. Elsősorban a helyi közösségekben a helyi problémák megoldásában, de a társadalmi kezdeményezésre kialakuló civil szervezetekben is, amelyek valamely közszükséglet érdekében vállalják a szervezett tevékenységet. Épp ez különbözteti meg a demokráciát az államhatalom fensőbbségét valló rendszerektől; azok ugyanis hatalmuk veszélyeztetését látják a társadalmi összefogásban. Csak akkor tartják azt elfogadhatónak, ha a központilag meghatározott célok és cselekvési tervek szolgai követésében nyilvánul meg. A jövő kérdése, hogy egy társadalom melyik utat választja. Egyetért-e azzal, hogy a demokráciák kora lejárt, helyettük tehát olyan rendszert kell választani, amelyet a mindentudó vezetők irányítanak, és az emberek többségükben engedelmesen csatlakoznak hozzájuk. Az ilyen társadalomban a hatalom ígér szebb jövőt, gazdagságot a híveinek, a demokráciában viszont az embereknek maguknak kell öntevékenyen, egymással összefogva megvalósítaniuk azt az életformát, amely kedvező számukra. Kétségtelen, hogy ez sokkal nehezebb, mint a másik, a csodák várása.

(Népszabadság. Hétvége. 2014. 09. 27)

A megosztó akarat átka

Arnold Toynbee, angol történész szerint az emberiség történelmében két felfogás küzdött egymással: az egységesítő és a megosztó szándék. Ám amíg „a megosztó tendencia egyidős az emberiséggel, az egységesítő csak kb. 5000 éve hat”. Az első az emberi lét természeti meghatározottságából való, az utóbbi kései megjelenése összefügg azzal, hogy felismerték, érdemes átvenniük mások tapasztalatát, ha az segíti az élet megőrzését, minőségének javítását. Megértették, hogy sikeresebbek, ha összefognak. Noha ennek nélkülözhetetlensége egyre inkább nyilvánvaló lett, gyakran mégis az ellenkezője valósult meg. Az egymással vívott harcok végig kísérték az emberiség történelmét. Kétségtelen, hogy minden emberi közösségben kialakultak nemzedékről nemzedékre átadott hagyományok, melyek szabályozottá, rendezetté és biztonságosabbá tették az életet. Az újkorra azonban a változások gyorsuló üteme és az együttélés fokozódó differenciáltsága miatt a közösségi lét mindinkább felbomlott, az egymásra utaltság helyett az önállósulás igénye vált jellemzővé. Nem tűnt el persze az összetartozás tudata sem, érvényesítéséhez azonban újszerű integrációs erőre volt szükség. Már csak azért is, mert az uralkodó vallásos hit is felbomlott. A kereszténységet a reformáció osztotta meg, ezért az egységes világnézet sem lehetett már egyértelmű. Noha a kereszténységen belül ma már a különböző vallások békésen élnek egymás mellett, és erősödik a más vallások iránti megértést hirdető ökumenikus gondolkodás, a muszlim valláson belül a szunnita és a síita irányzat ellentéte kibékíthetetlennek látszik. És egyre erősödik a fanatikus muszlim hívők szándéka, hogy pusztítsák a más hiten lévőket. Úgy látszik, a vallás sem tudja hatékonyra tenni már az egységesítő szándékot.

Az összetartozás érzését a nemzettudat látszólag hatásosabban szolgálja. A nemzeti gondolkodás a polgárosuló társadalomban fejlődött ki, kezdetben a közös nyelvet beszélők, azonos szokásokkal élők összetartozását hangoztatva. A történelmi múlt tudatosítása, a sajátos kulturális értékek megbecsülése segítette még az erősödését. Az egység mégsem vált teljessé. A társadalom anyagi megosztottsága nem szűnt meg, sőt helyenként fokozódott. Ezért a nemzeti érzés egyre ellentmondásosabb lett. Bár a nacionalizmus a nemzeteken belül az egységet hirdette, ezt inkább csak külső jegyekkel tudta megjeleníteni. Az öltözködésben, az életmód sajátos vonásaiban, a nemzeti jelképek használatában. A nemzeti ünnepek kiüresedtek, az ilyenkor hangoztatott szövegek elkoptak, hatástalanná váltak. Az egységet a nacionalizmus a más nemzetekkel való szembenállásban igyekezett megvalósítani. Ezt azonban csak úgy tudta tartósítani, ha a saját nemzet elsőbbségét más nemzetek jogainak el nem ismerésével párosította. Ezzel a saját nemzet nacionalizmusa kiváltotta a vele szemben álló nemzetek nacionalizmusát. A nacionalista politika önmagát mindig hiba nélkülinek tartotta. A bajokat külső erők összeesküvésének és a „hazaárulóknak” tulajdonította. Így a nacionalizmusban állandósult a szabadságharc hirdetése, melynek rejtett célja a figyelem elterelése volt az életképtelenségéről.

Noha a nacionalizmus az összefogást hirdeti, ezt Toynbee mégis a „megosztottság” képviselésével azonosítja. Szerinte „démoni dinamizmusa” a vallásos hittől átvett fanatizmussal

erősödik, anélkül, hogy elfogadná a vallásban „az emberiség egészéért érzett felelősség érzetét”. A törzsi tudat továbbélése azonban öngyilkosságba sodorhatja az emberiséget. Ezért a nacionalizmus az atomkorban „a halál kihívása”, a teljes pusztuláshoz vezető út. Toynbee a XX. század erőszakos hatalmaira gondolt, amelyek két világháborút is kirobbantottak, rengeteg pusztulást okoztak. Feltételezni lehetett, hogy e szomorú tanulság napjainkra megszünteti az erőszak kultuszát. Úgy látszik azonban, ez a feltételezés illúzió marad, mert ismét erősödik a nacionalizmus. Vonzereje alighanem abban rejlik, hogy elsődlegesen egységesítő erőként hat, és csak másodlagosan tárja fel a másoktól való elkülönülés, szembenállás szándékát. A kettő együtt azonban hősies pátosszal vértézi fel ezt.

A XXI. századi nacionalizmus erősödését kétségtelenül táplálja a globalizáció. A nemzetközi kapcsolatok erősödése az élet sok területén érzékelhető: a gazdasági, technikai, tudományos egymásra utaltság mellett hat a tömegkommunikáció, a turisztika, a sport, a kultúra. Ezek fokozhatják azt az érzést, hogy a szélesebb körű tájékozódás ad inkább lehetőséget az életszínvonal emelésére. Magától értetődik, hogy ellenhatásaként erősödhet a sajátos nemzeti eredményekből eredő büszkeség, amely egyszerre kínál pozitív és negatív választékot: az első a hagyományos értékek (a nyelv, a kultúra) őrzése, a másodikat az indokolatlan önteltség és az idegen hatások elutasítása jellemzi. A baj csak az, hogy az összetartozás követelményében megszűnik az egyének önállósága, az erő érzését az önfeladás adja meg. A nacionalizmus felülről vezérelt társadalmi rendhez vezet, a „közösség” pedig a tömegességgel lesz azonos. Kizárja azokat, akik ragaszkodnak az önállóságukhoz.

Az egymásnak ellentmondó jelenségek összekapcsolása csak alkotó (kreatív) gondolkodással lehetséges. Ennek feltétele a divergens gondolkodás, mely felismeri, hogy minden egész egymástól különböző részekből áll. Ahhoz, hogy a belőlük képzett egész működni tudjon, e részeknek kölcsönhatásba kell kerülniük, úgy, hogy alkalmazkodjanak egymáshoz, és közben mindegyik megtartsa sajátos funkcióját. Ha ez az együttműködés megbomlik, az egység is elveszti életképességét. Ahhoz, hogy az ember képes legyen a látszólag össze nem tartozó, és olykor egymással ellentétben levő dolgok és jelenségek összekapcsolására, asszociációs képességét (képzet- és gondolattársítását) kell mozgásba hoznia. Új egységek csak úgy jöhetnek létre, ha az egységet alkotó részek új összefüggésbe rendeződnek. Ami azt is jelenti, hogy a divergens gondolkodást konvergens gondolkodás egészíti ki, és ennek köszönhető egy rendszer (egy társadalom) fejlődése. Az emberi létet meghatározó egységesítő és megosztó tendenciák ellentétében valószínűleg szükséges feladni olykor a ragaszkodást az élet meglévő egységeihez, és azok felbontásával magasabb szinten kell újabb egységeket létrehozni. Ezekben a nézeteiket összehangoló emberek munkájával érhető el a közösen vállalható cél, egy probléma megoldása. Lényegében ez a demokrácia modellje. Kérdéses, hogy megvalósulhat-e ez nálunk? Feltételezhető, hogy ehhez olyan emberek kellenek, akik képesek elfogadni mások eltérő nézeteit és felülbírálni saját nézeteiket, azért, hogy kiderüljön, ezeket hogyan lehet egységbe kötni össze. Ehhez empátia kell, a másféle helyzetben levők és másképp gondolkodók megértése és elfogadása, valamint a megegyezés lehetőségeinek

keresése és megtalálása. Ebből az is következik, hogy a demokrácia csak demokratikusan gondolkodó és cselekvő emberekkel tehető tartóssá.

Amikor 1956 októberében forradalom söpörte el nálunk a diktatúrát, az a jelszó, hogy „aki magyar, velünk tart”, nem látszott illuzórikusnak. Csakhogy néhány nappal később már különböző és ellentétes felfogások igyekeztek helyet kapni a közéletben, bizonyosságul annak, hogy a jövőről a felkelőknek nincs egységes képük. Ez természetesnek látszott, egy demokratikus társadalomban helyük van egymás mellett a különböző nézeteknek, irányzatoknak. De mi lett volna, ha nincs erőszakos közbeavatkozás, és a folyamat nem törik meg; valami hasonló lett volna, mint a rendszerváltás után? Természetesen nem a többpárt-rendszer jelentett volna problémát, hanem a pártok között kialakuló, engesztelhetetlen küzdelem a hatalom megszerzéséért. Ahogy a közélet napjainkban is ezt mutatja. Mintha a politikai harc az egy párt-rendszer restaurálását célozná: alapelvvé válik kizorítani mindenkit, aki eltér a saját párt álláspontjától. Akik ezt vallják, hiszik, hogy az egység csak úgy valósítható meg, ha mindenki azonos módon gondolkodik. (Azaz az egység egyformaságot jelent.) Az ilyen gondolkodásmód híjával van annak, amit a pszichológia az emberi fejlődés legfontosabb feltételének tart: a kreativitásnak. Amihez kölcsönös engedmények kellenek. Annak felismerésével, hogy az ellentétes nézetekben is lehetnek olyan részletek, amelyek pozitívvá válhatnak, amikor szintézisbe kerülnek a hajlékonyan formált saját állásponttal. Ez persze érdekegyeztetést feltételez. Az ilyen egyezkedés a demokrácia természetéből fakad. Aki viszont meg van győződve, hogy mindig mindenben csak a saját véleménye lehet jó, az óhatatlanul a diktatúrát igyekszik állandósítani. Aminek jele a felülről irányított közélet, ellentétben az alulról építkező, önálló közösségekre építő társadalommal.

Az egységesítésnek és a megosztásnak egyaránt vannak pozitív és negatív vonásai. Az egységesítés megteremti az egymásra utaltság érzését és a kölcsönös segítségnyújtás erkölcsi értékét. Hozzájárulhat azonban az egyéni vélemények és kezdeményezések elfojtásához, az önállóság leértékeléséhez is. A megosztó szándék segíthet elfogadtatni az átlagostól eltérő nézeteket, teret adhat egyének és kisebb közösségek független törekvéseinek, tehát növelheti a szabadságot, egyúttal azonban fokozhatja a köztük lévő érdekellentétet és presztízsharcot. Önmaga ellentétébe fordulhat annak elfogadtatásával, hogy minden vele ellentétes álláspont a társadalmi egység és a közérdek elárulása. Ami nem más, mint a többséget megszerzők teljhatalmának igazolása. Az egységesítés több, mint egyszerű társulás. Hat a gondolkodásra is, mert az egyének kölcsönhatása lényegében tanulás, amelynek segítségével megsokszorozódhat az egyének tapasztalati tudása. A megosztó akarat viszont elzárkózás ettől a lehetőségtől, elutasítása mások tudásának. Ezért a megosztó akarat ellentmond a művelődésnek. Ragaszkodik a meglevő szűk körű és egyre inkább elavuló tudáshoz. Az egységesítés viszont ebben a vonatkozásban nyitott a világra. Lételeme a kulturális szint fejlesztése, a megosztás pedig ennek lebecsülése, elhanyagolása. Nem véletlenül tekintette azt Toynbee „öngyilkos” rögeszmének.

(Népszabadság. Hétvége. 2015. 03. 28)

Illiberális jövőnk

Közéleti nyelvújításunk leleménye az „illiberális demokrácia”. Többen próbálták megfejteni, mit jelent. Nem sok sikerrel. Pedig Oswald Spengler már 1919-ben írt róla a „Poroszság és szocializmus” című könyvében. Ebben fogalmazta meg, hogy a szocializmusé a jövő, de nem marxi értelemben, hanem nemzeti alapon. Szerinte ezt csak a németek tudják megvalósítani, egy olyan társadalomban, amelyet a parancsolás és az engedelmisség tart össze. A tekintélyelvű rend „lényegét tekintve illiberális és antidemokratikus, már amennyire itt angol liberalizmusról és francia demokráciáról van szó”. Az angol gondolkodásra a szabadságelv jellemző, abban az értelemben, hogy „mindenki önmagáért harcol, s akkor ez végső soron mindenkinek a javára válik”. Spengler szerint ez a harc egyenlőtlenséget szül, és a diadal az erősebbé lesz. A francia felfogásban viszont az egyenlőség elve uralkodik, de az alárendeltség elutasításának következménye, hogy rend sincs. Ezért az egyenlőség „eszményi anarchizmus”.

A porosz nemzeti ösztönből eredő politika viszont „sohasem veszítette el illiberális és antidemokratikus tendenciáját”. A konzervatív és a szocialista párt „a feltétlen autoritást az Egészre bízva, hogy az egyes emberek életvitelét az állami érdek szerint irányítsa”. A két párt látszólagos különbsége ellenére is azonosan gondolkodik: „nem utasítja el a katonai szellemet”, társadalma parancsra és engedelmisségre épül, s végső célja „a parlamentáris kormányzás megszüntetése”. Ezért Spengler úgy véli, a konzervatív és a nemzeti szocialista pártnak „egymásra kell találnia... a kapitalista parlamentáris liberalizmus ellen”. Helyette olyan társadalmi rendet kell létrehozniuk, amelyben „mindenki megtartja az őt megillető helyet... saját belső megfontoltságából eredő önkéntes fegyelmi képessége, saját szervező képessége, munkaereje, lelkiismerete és odaadása, valamint intellektuális közösségi érzése alapján”, amit „egybe kovácsol a kötelességérzés egysége”. Nincs szükség „a műveltségről, világpolgárságról, valamint a németek szellemi küldetéséről szóló fecsegésre”, mert a szocializmus „hatalmat, hatalmat és szüntelen hatalmat jelent”. A nemzetközi kapcsolatok is csak így ítéltethők meg: „az igazi Internacionálé az imperializmus... az egész földkerekség fölötti uralom, mégpedig egyetlen formáló alapelv révén, nem a kiegyezés és az engedmények, hanem a győzelem és a megsemmisítés által”. „Egy valódi Internacionálé csakis úgy lehetséges, hogy egyetlen rassz eszméje győzedelmeskedik az összes többi fölött, nem pedig úgy, hogy minden véleményt feloldunk egy színtelen masszában”.

Ezek a megállapítások elgondolkodtathatnak bennünket. Meggyőző benne a liberalizmus és a demokrácia összetartozása, mert az illiberalizmus valójában a demokráciát is szükség-szerűen felszámolja, és a központosított államhatalom diktatúrájához vezet. Felfigyelhetünk Spenglernél a konzervativizmus és a nemzeti szocializmus szellemi rokonságára. A szocializmus nála nem a hátrányos helyzetű rétegekért érzett felelősséget jelenti, hanem a személyes szabadsággal szemben megszilárdított államhatalmat, amelyben egy tekintélyes vezető dönti el, mi történjék a társadalomban, amelynek tagjai engedelmesen követik őt. Spengler „A döntés évei” című könyvében később elismeréssel fogadta a német nemzeti

szocialista párt választási győzelmét, de hozzátette, ez még nem is volt igazi győzelem, „mivel hiányzott hozzá az ellenség”. Ezzel jelezte: a hatalom csak akkor tartható meg, ha a harc folytatódik a más véleményen levők ellen. Fel kell készülni a jövőre, amelynek mozgató ereje „az erősebbek akarata, az egészséges ösztön, a rassz, a vagyon és a hatalom akarása”. Spengler jóslata: „az ősbárbság, mely évszázadokon keresztül rejtve és leláncoltan lappangott egy magas kultúra formaszigora alatt, új életre kel most... Újjáéled az a saját erejét érző, küzdelemre kész, egészséges öröm, mely megveti a racionalista gondolkodás irodalommal átítatott korszakát. A rassz töretlen ösztöne ez, mely másként akar élni, mint ahogyan az olvasott könyvtömegek és könyveszmények súlya alatt”. Az anarchisztikus demokráciát a cezarizmus váltja fel. Itt már pártokra sincs szükség, hiszen egy párt mindig feltételezi, hogy léteznek más pártok is. Ha azonban egy totális államban egyetlen elv él, akkor ott a pártrendszernek és az elvi különbségeknek sincs jogosultsága. Spengler szerint „a beteljesedett cezarizmus diktatúra, de nem egy pártnak a diktatúrája, hanem egy emberé az összes párttal – mindenek előtt a saját pártjával – szemben. Minden forradalmi mozgalom egy élcsapattal vívja ki a győzelmet, mely azután már többé nem használható semmire sem, és csak veszélyt jelent. A valódi úr abban mutatkozik meg, ahogyan megválnak tőlük – kíméletlenül és hálálatlanul, csakis saját célját tartva szem előtt, amelyhez csak ő találja meg a megfelelő embereket”. Tekintélyelvű hatalmának csak engedelmes követői lehetnek, másképp gondolkodókra nincs szükség.

Spenglernek jó érzéke volt a jövőben bekövetkező állapotok előre jelzésére, a német nemzeti szocializmus története sok vonatkozásban igazolta megállapításait. Az igazság kedvéért meg kell jegyeznünk, amikor látta, hogy ez a politika hová vezet a gyakorlatban, elhatárolódott tőle. Pedig a hatalomra jutó hitleri pártnak csak az első éveit ismerhette. 1936-ban meghalt, a háborús éveket már nem érthette meg. Az a benyomásunk azonban, hogy megállapításainak ma is van még aktualitása. A történelem ugyan nem ismétli meg magát, még akkor sem, ha bizonyos jelenségek kísérteties hasonlóságot mutatnak. De a tanulság így is levonható arról, hogy mit is jelent az illiberalizmus, és miért lehetetlen azt a demokráciával összekapcsolni.

Az illiberális rendszert úgy lehet megérteni, ha azt is megértjük, miért van tömeges támogatottsága. Erich Fromm meggyőzően tárja fel e magatartás pszichózisát a „Menekülés a szabadság elől” című könyvében. A modern társadalomban az egyén könnyen magára marad, és egyre kevésbé igazodik el benne. Elszigeteltségén úgy próbál segíteni, hogy csatlakozik egy mozgalomhoz, mely válaszokat ad problémáinak a megoldására. A csatlakozással eltűnhet „jelentéktelenségének és gyengeségének tudata”. Különösen akkor, ha ez a mozgalom tömeges, és olyan vezetője van, aki határozottan jelöli ki a célt és a tennivalókat. S ha ez az iránymutatás olyan programot is ad, amelyet az önállóan gondolkodni nem tudó ember is megért, és könnyen hajt végre, akkor tartalmassá válik az ilyen ember élete. A tömeges részvétel számára bizonyító erejű: ha sokan teszik ugyanazt, akkor bizonyára jó az, amit együtt tesznek. Ezt az érzést erősíti, ha a mozgalom vezetői nem az értelemre, hanem az érzelmekre hatnak, és azt is megmondják, kik azok, akik ellenséggként akadályozzák a közös

cél megvalósítását. Az önállóságát önként feladó ember ezért úgy érzi, személyisége kiteljesedik, mert részese egy nagyszerű közösségi programnak. Ebben az sem zavarja, hogy kénytelen tudomásul venni, ő csak egy hierarchikusan felépített gépezet alsó szintű tagja, akinek a hatalma mindössze annyi, hogy az ellenséghez tartozók fölött társaival együtt diadalmaskodhat. „A tekintélyelvű világnézet nem ismeri az egyenjogúság fogalmát” – írja Fromm. „Számára a világ olyan emberekből áll, akiknek vagy van hatalmuk vagy nincs, akik vagy fölérendeltek, vagy alárendeltek”. S noha ő az utóbbiakhoz tartozik, függőségének érzetét elnyomja a meggyőződés, hogy a hatalom képviselői azt fogalmazzák meg, amit ő is szeretett volna kimondani.

Felismerhető, hogy a liberalizmustól magát mentesítő felfogás miért nem párosulhat a demokráciával. Még akkor sem, ha a központosított társadalmat vezetőik néphatalomról beszélnek, és ezt a kijelentést sokan helyeslik, támogatják. Mert az a meggyőződés él bennük, hogy fölösleges beleszólni a közügyek alakításába, rá lehet hagyni azt a hatalom képviselőire, akiknek nyilván nagyobb áttekintésük van a dolgok mibenlétéről és a döntések értékéről. Tény, hogy az ilyen állásponthoz nincs szükség szélesebb látókörre, tájékozottságra, nagyobb tudásra arról, ami a társadalomban történik. S ha valaki mégis úgy érzi, idegen számára a közélet, a politika, ezért közönyösen bezárkózhat a mindennapi élet szűkebb kört érintő problémáiba, abban a meggyőződésben, hogy a tapasztalatokkal átfogható világ kiemelhető összefüggéseiből, a külső valóság nem szól bele a személyes lét alakulásába. Ez azonban önáltatás. Az életkörülményeket és az életmódot döntően meghatározza a tágabb társadalmi környezet, sőt az is, hogy ez miként illeszkedik bele a szélesebb nemzetközi kapcsolatokba. Ma már kiszélesedett a világ, a hazai és a külföldi események naponta szólnak bele az egyének életébe. Még akkor is, ha ezt nem akarjuk tudomásul venni. Sem azt, hogy a közélettől elforduló közömbösség éppenséggel azt a központi irányítási támogatja, mely az emberek tájékoztatlanságára és önállótlanóságára építve működteti ellentmondást nem tűrő, öntörvényű hatalmát.

Közéletünk problémája, mit választunk a jövőben: illiberális, nem demokratikus viszonyokat, vagy a nagyobb személyes felelősséget és elmélyültebb tudást igénylő liberális demokráciát és a vele járó közéleti tevékenységet? Az első óhatatlanul tudatlan, elgépiesített társadalomhoz vezet. A másodikban viszont az egyes emberek másokkal összefogva vállalják a közélet problémáinak folytonos megoldását és a társadalmi lét hatékonyabbá tételét. Ebben az emberek nem érzik magukat illetéktelennek, mert tudják, sorsuk alakulása is ezen múlik. És azt is tudják, hogy ezt ugyan nem könnyű vállalni, mégsem bízhatják másra.

(Népszabadság. Hétvége. 2015. 07. 04)

Nemzeti egység, nemzeti kultúra

Politikai vitáinkban gyakran elhangzik az intelem: meg kell őriznünk „homogén nemzeti identitásunkat”. Az idegen szavakkal kifejezett óhaj feltételezi, hogy a nemzetünkkel azonosuló gondolkodás egysége eddig is megvolt, csak a tömegesen érkező – és letelepülést kérő – idegenek veszélyeztetik. Olyannyira, hogy áradatuk ma már nemzeti létünket is veszélyezteti, ezért távol kell őket tartani minden lehetséges erővel. Az ilyen véleményt megfogalmazók önmagukat a nemzeti érdekek védőinek mondják, ellentétben azokkal, akik segíteni akarják a háború elől vagy a nyomor elől menekülőket. Ez a „nemzetiek” szerint azonban hazaárulás.

Amikor a nemzettudat elterjedt Európában, több helyen a függetlenség kivívása volt az a cél, ami meggyőzte az embereket az összefogás szükségességéről. Ehhez a nemzeti érzés erősítése kellett, amit a romantikus irodalom és a kiépülő közoktatás jól segített. A lelkesedést fokozta a történelmi hagyományok tudatosítása és a társadalom egészére kiterjedő demokrácia ígérete. A folyamat azonban csakhamar ellentmondásos lett: az egymás mellett élő népek nacionalizmusa egymást keresztezte, s ahelyett, hogy felismerték volna az együttműködés szükségességét, egymás ellenségei lettek. Így állt elő az a furcsa helyzet, hogy ami az egyik országban a történelmi haladást jelentő pozitív értéknek számított, az másutt a haladás ellensége lett. Ebből fakadt azután a nemzettudat harciassága, folytonos küzdelmet kellett hirdetni az adott országgal szemben álló nemzetek ellen. E probléma megértéséhez és az ellentmondás feloldásához érdemes figyelembe vennünk a történelem alakulását.

Igaz-e, hogy a magyarság több mint ezer év óta töretlen egységben élt mai lakóhelyén? Noha ez a kijelentés nagyon tetszetős, mégis téves. Már a honfoglalást megelőzően is két nép kapcsolatából született a magyarság: egy finn-ugor nyelvet beszélő és egy bolgár-török nyelvű nép találkozásából. Alapszavaink bizonyítják ezt a kettősséget. Ám az így létrejött egység sem lett végleges. Béla király jegyzője, Anonymus a honfoglalás történetéről szólva említette: Árpád seregét „a szövetséges népek megszámlálhatatlanul nagy sokasága kísérte”, amikor bevonult Pannóniába.¹ A bizánci uralkodó, Bíborban született Konstantin 10. századi krónikája megnevezi ezeket: a kazár birodalomból három lázadó törzs, a kabaroké csatlakozott a magyarokhoz (akiket ő türköknek nevez). Szerinte „ők a kazárok nyelvére is megtanították ezeket a türköket, és mostanáig használják ezt a nyelvet, de tudják a türkök másik nyelvét is”.² A magyarság nyelvi kettőssége megjelent tehát ebben a kijelentésben. Fodor István tanulmánya szerint a kabarok „legkésőbbben a 850-es évek elején csatlakoztak a magyarsághoz... s minden bizonnyal már együtt telepedtek le a Kárpátoktól keletre elterülő Etelközben”. „Egészen bizonyos az is, hogy bolgár-török jövevényszavaink egy részét szintén a kabaroktól kölcsönöztük”.³ Fodor szerint sejthető, hogy a kabarok „nem egy tömbben települtek meg már a honfoglalást követően sem, s kisebb településgócok is fellazulhattak az ezredforduló táján. Ez a körülmény nagymértékben elősegítette a magyarságba való beolvadásukat”.⁴

A honfoglalók új hazájukban különböző népeket találtak. László Gyula erről így írt: „Árpád népe nem lakatlan területet szállt meg, hanem népes országot foglalt el. Itt találta például a kései avar birodalom onogur tömegeit... amelyek számban sokszorosan felül múlták új uraik népét. Itt találták a peremek hegyes területein a korai szláv nemzetségeket, Erdélyben a blakokat, ezt a karluk-török népet. De az avarok sem voltak egységesek: a koraiak közt nagyszámú bolgár volt... a késeiek is legalább három népből ötvöződtek: egy belső ázsiaiból, egy Káma-mentiből és egy kaukázusiból. Ez volt a vezető réteg, az onogurok törzse”.⁵ Az említettek többsége később beolvadt a magyarságba. E sokféleség megértéséhez azonban az is kell, amit László Gyula hangsúlyoz: „középkorunkban – nemcsak a miénkben – hiányzott az a népi-nemzeti felfogás, amely a XIX.–XX. század terméke”.⁶ A népek élete akkor nagyon képlékeny volt. Gyakran csatlakoztak másokhoz, beléjük olvadtak, vagy ők olvasztották magukba a velük érintkezésbe kerülőket. Ennek eredményeként népek tűntek el, vagy váltak összetételükben mássá. Eredeti jellegzetességük állandóan változott, annak megfelelően, hogy a más népekkel történt érintkezés milyen hatást váltott ki bennük. Így történhetett meg, hogy a besenyők – akik elűzték a magyarokat etelközi hazájukból – később bebocsátást kértek Magyarországra, és beolvadtak annak népébe. (Erről több helynév is tanúskodik: Abád, Bercel, Besenyőtelek, Csur, Örkény, Tomaj)

A kereszténység felvétele után az ilyen kapcsolatok más formában alakultak. Szt. István bajor nőt vett feleségül, akivel együtt német kísérek települtek be Magyarországra. István az ő segítségükkel verte le ellenfeleit, a pogány magyarokat, többek közt a somogyi Koppány lázadását. Hasonló események játszódtak le később, amikor az Árpád-házi királyok ugyancsak külföldről választottak feleséget. Európában ekkor általános szokás volt, hogy az uralkodók külföldről házasodtak, hogy szövetségeseket szerezzenek ellenfeleikkel szemben, vagy segítséget kapjanak az ország gazdasági fejlesztéséhez. Engel Pál részletesen ír erről a folyamatról: „A 12. században erősödött fel a nyugati telepesek kirajzása kelet felé. Magyarországon – éppúgy, mint cseh és lengyel földön – bőven volt még hely számukra, különösen a Felvidék és Erdély lakatlan tájain, és mindenütt szívesen látott hospesek, azaz vendégek voltak. Elsőként franciák és vallonok érkeztek, egyes rajaik már a 11. század derekán megjelentek. Itt szláv eredetű szóval „olasz” volt a nevük, ami akkoriban bármilyen latin nyelvű népet jelenthetett. Elszórt telepeik nyomát ma is őrzi Olasz (i) és Tállya (irtásfalu) helyneveink... Kivált azonban a nagyobb helyeket kedvelték, és utcáik, illetve negyedeik hamarosan megtalálhatók voltak a legtöbb püspöki székhelyen. A két legfontosabb településük a király oltalma alatt, Esztergomban és Székesfehérvárott létesült... 1200 előtt széles körű kiváltságokban részesültek. Ezek voltak Magyarországon a nyugatias típusú városfejlesztés első csírái”. „Sokkal jelentősebb volt a német bevándorlás. Magyarországon az első nagy germán nyelvű csoportot, amely még Flandriából jött, II. Géza telepítette le Dél-Erdélyben 1150 körül, de hamarosan Rajna-vidéki és más németek érkeztek utánuk, és nemsokára a lengyel határon, a Szepességben is megjelentek”.⁷

Új helyzet alakult ki a 13. század közepén, amikor Ázsiából hatalmas mongol-tatár sereg tört be Magyarországra, és minden ellenállást letörve pusztította az ország nagy részét, lakóinak

többségét megölte vagy rabságba hurcolta. Bár ez alig egy évig tartott, Magyarország fejlődése megtört, és kétségessé vált a fennmaradása. Amikor a külföldre menekült IV. Béla király visszatért, belátat, hogy a helyreállításhoz külföldi segítség kell. Újabb telepéseket hívott be a lakatlanná vált területekre, és így sikerült életképessé tenni az ország életét, gazdaságát. Volt azonban ezeknek az éveknek egy különös mozzanata, mely jelentős mértékben meghatározta, hogyan alakul az ország helyzete a továbbiakban. Még a mongol-tatár támadás előtt nagy számban jöttek Magyarországra menekülő kunok, királyukkal együtt. (Számukat családtagjaikkal együtt 40.000-re becsülték.) IV. Béla remélte, hogy a kun fegyveresek segítenek megvédeni országunkat, őket azonban az ország lakosai ellenszenvvel fogadták. A feltűnően másféle szokásokkal élő és más nyelven beszélő idegenek életmódja és viselkedése miatt erősödött az elutasításuk. Csakhamar elterjedt az a valótlan hír, hogy ők valójában a tatárok előre küldött kémei. A felháborodás erőszakba csapott át, megölték a kunok királyát, akik azután pusztítva hagyták el az országot.

Amikor a mongol-tatár had kivonult az országból, és megkezdődött az életkörülmények helyreállítása, Béla király mégis visszahívta a kunokat, és „hűségük biztosítása végett fiát, a későbbi V. Istvánt a kun kán lányával, Erzsébettel házасította össze”. Rásonyi István írja, „a kunok a meggyérült lakosságú országban igen nagy katonai erőt jelentettek. Ez a körülmény elbizakodottá tette őket, annál is inkább, mert V. István, majd IV. László bennük keresett támaszt a hatalmaskodó főnemesség ellen. Területileg az ország egyharmada volt a kezükön, éppen a középső részek. A kereszténységet még névleg is csak alig vették fel addigi samanizmusuk helyett, pedig ez lett volna befogadásuk fő feltétele. A kereszténységre, azaz akkor a katolikus hitre térítés és különösen az egyházi adózás annyi ellenkezést váltott ki belőlük, hogy később a reformáció mozgalmának már a kezdetén csaknem teljes egészükben kálvinistákká váltak. Az életforma szempontjából ott folytatták, ahol a magyarok 250 évvel azelőtt elhagyták”.⁸ A kunok beilleszkedése és elmagyarosodása tehát nem volt ellentmondás mentes, a törvények betartását is csak nehezen fogadták el. A magyarságba olvadásuk a 14. században mégis megtörtént, ahogy az őket követő, iráni nyelvet beszélő jászoknál is; ők hozzájuk közel, a Tiszán túl kaptak letelepedési lehetőséget.

Az Árpád-ház kihalása után Magyarországnak külföldről érkező királyai lettek, akik többnyire rokonai kapcsolatok alapján igényelték a trónt. Velük tovább folytatódott az idegenek betelepülése. Ez a folyamat a török hódoltság éveiben tovább bővült, a megszállás alatt lévő területekre főleg szerbek és bosnyákok kerültek. A másfél évszázados oszmán-török uralom alatt az elfoglalt terület nagy része elnéptelenedett, a falvak jó része megsemmisült. Beszédes példát ad erről a 2000-ben megjelent Érdi Krónika, mely szerint a török uralom alatt egy 1559-ben készült adóösszeírás az ott élő 41 családfő névsorával még „teljes egészében magyar volt”. Néhány évtizeddel később azonban a helyzet teljesen megváltozott. A lakosság csaknem egészében elpusztult vagy elmenekült. A néptelenné vált területre jórészt szerbek és bosnyákok kerültek. A XVII. század végén a település 73 lakójából mindössze 11 volt magyar. A török uralom megszűnte után főként németek érkeztek. Az 1774-1775-ben készült összeírás szerint itt a lakosság 44%-a volt délszláv, 23%-a német,

19%-a magyar, 14% más nemzetiségű. Az 1784-ben bekövetkezett árvíz idején a 28 károsult közül mindössze 2 volt magyar.

A lakosság nemzetiségi összetételében bekövetkezett változásokról Szabó Dénesnek az interneten közzé tett tanulmánya mutatott be figyelmet érdemlő adatokat.⁹ A török hódoltságot megelőzően Magyarország lakossága 4-4.5 millió lehetett, s ebből magyar valószínűleg 3,200.000. A török megszállás után a 17-18. sz. fordulóján a lakosság száma már csak 3-3,500.000 volt, tehát két évszázad alatt kb. egy millióval kevesebb. Ebből 1,700.000 volt magyar, nagyjából a lakosság fele. Az 1787-es népszámlálás adatai ugyan már 8 millióban mutatták ki a lakosság összlétszámát, de ebből magyar csak 3,122.000 volt, tehát kevesebb, mint 40%.

A külföldiek betelepülése részben spontán módon, részben szervezeten valósult meg. A spontán betelepülés többnyire a szomszédos országokból történt. A lakatlan vagy csökkent népességű területek kedvező körülményeket adtak számukra. A szervezett betelepítést egyrészt a nagyobb földbirtokok urai kezdeményezték, másrészt az államhatalom szervei. Ez utóbbi három szakaszban történt: az első a 18. század első felében, a második Mária Terézia rendeletére 1763 és 1773 között, a harmadik II. József rendeletére 1782 és 1787 között. Többnyire németek érkeztek, de a nagybirtokosok hívására délszlávok és románok is. A betelepülők jó munkaerőt jelentettek a hiányzók pótlására, ezért a befogadásuk nem okozott problémát. Egy részük idővel elmagyarosodott, ott azonban, ahol nagyobb tömbben éltek együtt, megtartották nyelvüket és szokásaikat, s az ország nemzetiségei lettek. A vegyes összetételű lakosság magyarrá vált lakosai közül sokan családnévükben őrizték meg származásukat. Nem véletlen, hogy igen sok ma a Horváth, Németh, Tóth nevű ember, de nem kevés az Oláh, Orosz, Rácz, Román, Török vezetéknév sem, még olyan családoknál is, ahol nemzedékeken át csak magyarul tudók élnek. Természetesen ellenkező irányú folyamatok is lejátszódtak; az idegen nyelvet beszélők között egy magyar is elveszítheti idővel eredeti hovatartozását. Ha ő nem is olvad be teljesen, gyermekei, unokái már bizonyosan azonosulnak a körülöttük levők nyelvi kultúrájával. Különösen vegyes házasságú családokban történik meg ez feltétlenül.

A 20. század elején végzett népszámlálás a lakoságnak alig feléről mutatta ki a magyarsághoz tartozását. Az 1910-es népszámlálás adatai szerint Magyarország lakosságának 54.5%-a volt csak magyar, 45.5% nemzetiségi. (Ebből 16% román, 10.7% szlovák, 10.4% német, 2.5% szerb, 2.3% rutén, 1.1% horvát, 2-2.5% egyéb) Az első világháborút lezáró trianoni békeszerződés azután leválasztotta az országnak azokat a területeit, ahol valamelyik nemzetiséghez tartozók voltak többségben. A döntést nem egyszer elfogultság befolyásolta. A szerződést ismertető cikkében egy népszerű francia hetilap kijelentette például, hogy ez az esemény véget vetett „tíz millió magyar mintegy 20 millió nemzetiségi feletti uralmának”, mert „felszabadított ötmillió szlovákot, két és fél millió románt és másokat”.¹⁰ Ezeknek a számoknak téves volta azon is lemérhető, hogy Magyarországnak sohasem volt 30 millió lakosa, és a nemzetiségek száma meg sem közelítette a 20 milliót. Ez persze nem érdekelte azokat, akik a

magyarság „gyarmatosító politikájának” bírálataira vállalkoztak, és a tényeket figyelmen kívül hagyták. A világháború után a megcsonkított területű ország összetételéről az 1920-as népszámlálás már változott arányokat mutatott ki, de még így is csak 89.6% volt magyar. A nemzeti homogenitás tehát ekkor sem lett teljes. Ez érvényesnek mondható a 2011-es népszámlálás adataira is, bár ekkor már 93.5% vallotta magát magyarnak. (A cigányok nagyobb része is ide sorolta magát, és csak egy részük, talán a harmaduk nemzetiséginek.)

A történelem alakulását erősen befolyásolta a 19.-20. században erősödő nemzeti érzés. Lényegében a polgárosuló modern társadalmak eszméi támasza volt, ellentétben a világ-polgárságot hirdető nemzetköziséggel. Magyarországon és a szomszédos országokban a nemzeti érzés fokozása állt a középpontban, az emberek ebben látták a nemzeti nagyság kifejeződését. A meggyőzés eszköze a nemzetközpontú történelmi tudat terjesztése lett a fiatalok iskolai oktatásában és a felnőtteknek szervezett nemzeti ünnepeken. Az utóbbiakon olyan események jelentőségének tudatosítása volt a cél, amelyek alkalmasnak látszottak a hősi múlt emlékének tartósítására. Magyarországon ilyen ünnepé vált március 15.-e az 1848-as szabadságharcot elindító események felidézésével. Jellemző volt azonban, hogy csak a pozitív eseményekre korlátozódott az ünneplés, a valóság kedvezőtlenebb részleteinek elhallgatásával.

1848 június 15.-én, tehát három hónappal a március 15-i tüntetés után Petőfi Sándor országgyűlési követnek jelöltette magát Szabadszálláson és körzetében. A kiskunokhoz intézett nyilatkozatában ezt írta: „Én szerszámnak ajánlom magamat a ti kezetekbe, semmi másnak. Magyarország az utóbbi időben sokat tett, de még korántsem eleget arra, hogy boldog és szabad legyen... Ha engem megválasztotok követnek, én azt dicsőségemnek fogom tartani, ti pedig, úgy hiszem, nem vallotok velem sem kárt, sem szégyent... Azt a jutalmat kívánom, hogy olyan helyre állítsatok, ahol értetek tovább is fáradozhassak, s ahol tán többet használhatok nektek, mint eddig használtam”. Ajánlkozása mellett azonban elkövetett Petőfi egy „hibát”: ahelyett, hogy hízelgő szavakkal dicsérte volna a helyieket, azt mondta: „Azt korán se várjátok, hogy én titeket magasztaljalak, mert akkor szemtelenül hazudnám. Becsületekre mondom, hogy ti nem vagytok remek emberek, vagy eddig legalább nem voltatok. Március 15.-ig az egész Magyarország nagyon szolgalelkű, kutyaalázatos ország volt, és ti ebben a virtusban közelebb álltatok az elsőkhöz, mint az utósokhoz. Gondoljatok csak vissza arra a Szluha kapitányra, hogy süvegeltétek, hogy csúsztatok, másztatok előtte. Ah, ha eszembe jut, még most is szégyenlem magamat a ti nevetekben”.¹¹

Mi történt ezek után? Petőfi így számolt be róla: a fülöpszállási, kunszentmiklósi és szabadszállási urak elterjesztették, hogy „lázító hazaáruló, orosz kém”, s „ha tüstént el nem takarodik, ők nem felelnek az életéért”. A támogatói pedig elmondták: „A választás előtti napokban minket városunk tanácsa azzal ijesztett, hogy ők ott hagyják hivatalukat, ha Petőfire szavazunk”. Mások arról számoltak be, hogy azt terjesztik, Petőfi szerint csak akkor lesz itt béke, ha „az ország visszaszáll azokra, akiké volt, a tótokra”. Ebből látszik, hogy „mily veszélyes lenne egy ily alacsony jellemű egyént több jeles hazafiak mellőzésével személyünk

országos képviselőjeként küldeni követnek”.¹² Ellenfele egész éjjel borral, pálinkával itatta az embereket, s amikor Petőfi másnap tiltakozni ment a városházára, ott részeges kiáltották: „Ez a hazaáruló, ez az akasztófára való muszka spion, aki el akarja adni az országot? Szaggasd szét, üsd agyon”.¹³ Ezt hallván Petőfi azzal zárta az eseményekről szóló nyilatkozatát: „Én azért nem a népet kárhoztatom, hanem ámítóit, félrevezetőit... a nép én előtttem szent, annyival inkább szent, mert gyöngé, mint az asszony, s mint a gyermek”.¹⁴

Erről a történetről talán elmondható, nincs szükség egyetlen, szerencsétlen esetet felidézni a történelem tanulságait keresve. Csakhogy évtizedekkel később Mikszáth és Móricz is írt hasonló esetekről, bizonyítva, hogy a megvesztegetés nem idegen jelenség nálunk az országos választásoknál. Az érvek megdöbbenő módon ismétlődnek: úgy lehet lejáratni valakit, ha elterjesztik róla, idegen érdekeket szolgáló hazaáruló. Még akkor is hihetőnek látszik az ilyen vád, ha olyan embert vádolnak vele, aki szabadságával játszva ki tudta mondani: „Talpra magyar!” Úgy látszik tehát, az itt idézett esemény mélyebben gyökerezik sok ember gondolkodásában, ezért érdemes elgondolkodni arról, mit lehetne tenni megszüntetésére.

A történelmi gondolkodás felszínességét mutatja az is, ami az 1848-49-es szabadságharc befejezéséhez kapcsolódik. A nemzeti emlékezet szerint az Aradon kivégzett tábornokok a magyar szabadságharc hősei voltak, akik a túlerő elleni harcban veszítették el az életüket. A tények azonban mást bizonyítanak. Közülük csak hat volt magyar, négy német, egy osztrák, egy horvát és egy szerb származású. A többségük tehát nem magyar volt, ketten még magyarul sem tudtak, vagy csak nagyon keveset. (Leiningen Westerburg Károly és Aulich Lajos) Ez persze nem akadályozta meg őket abban, hogy csatlakozzanak a Habsburg-birodalom elleni harchoz. Jogos tehát a kegyeleti emlékezés rájuk, még akkor is, ha ők nem voltak magyarok.

A nyelv és a történelmi tudat mellett a nemzeti kultúra része az a hagyomány, mely egyrészt az életmódhoz kapcsolódó szokásokban (pl. az ünnepek tartásának módjában), részben pedig a népzeneben, népköltészetben, népdalokban, népi táncban jelenik meg. Tény, hogy az életmóddal összefüggő szokások sajátosan kapcsolódnak egy nép kultúrájához. Ilyen szokások találhatók az étkezésben, egyes italok kedvelésében, a köszönésben, a környezet gondozásában, az építkezésben, az ünnepek megülésében. Igaz viszont, hogy ma már a szokások közt is egyre több a külföldről átvett az erősödő nemzetközi érintkezés hatására. (Turisztika, tömegkommunikáció) A február 13-ra eső, Valentin-napi ajándékozást az amerikai példa követése mellett a kereskedelmi reklám is népszerűsíti a nagyobb üzleti forgalomért.

A divatossá váló idegen kulturális elemek miatt a magyar népművészet ismerete háttérbe szorul, noha ez lényeges része lenne a nemzeti kultúrának. Az érdeklődők számára az nem színpadi produkció egy műsoros rendezvényen, még csak nem is muzeális értékű kuriózum, hanem olyan érzéseket kiváltó élmény, amelynek hatására sejthetővé válik az egykori életforma, amely megszülte ezeket. Átézésükkel megelevenedhet a múlt, és kapcsolatba

kerülhet a jelenhez kötődő gondolkodással. Hozzá tartozik azonban ehhez annak tudomásul vétele is, hogy ez a folklorisztikus kultúra érintkezik a szomszédos népek kultúrájával, és az élettapasztalatokból fakadó rokon életérzések miatt kölcsönhatásba is kerül velük. Egyik példája ennek a Déva várát építő Kőműves Kelemen tragikus balladája, amely megtalálható a román folklórban is Manolo mester nevével. Bartók Béla népdal-gyűjtése sem korlátozódott a magyar népdalok gyűjtésére. Amikor a szomszédos népek (románok, szerbek, szlovákok) dalait összehasonlította velük, felismerte, hogy bizonyos elemek azokban is megtalálhatók. Számára tehát meggyőződéssé vált, hogy a kulturális érintkezés nem választja el, hanem összeköti ezeket a népeket.

Az erősödő külföldi hatások ellenére azonban van valami, ami megmarad a magyar kultúrában változatlanul: az időpontok meghatározásában az év, hónap, nap sorrendjében, valamint a személyi nevekben, ahol a családnév áll elől, és az utónév (a keresztnév) csak követi azt. A többi európai nép ezt fordított sorrendben használja. Összefügg-e ez azzal, hogy a gondolkodásunkban is a nagyobb egységet vesszük előre és utána annak egyes részeit? Mások fordítva teszik: a részekből kiindulva nézik meg, hogy azok melyik egységhez tartoznak? Átvihető ez arra is, hogy nálunk a nemzeti egység fontosabb és az egyéni lét kevésbé; máshol viszont az individualitás kap nagyobb jelentőséget. Tetszetősen hangzik a „nemzeti egység” jelszava, ha azonban az egység a személyes önállóság tagadásával jár együtt, akkor ez végső soron népellenes és fejlődésellenes.

Karácsony Sándor, a debreceni egyetem legendás hírlíró tanára a 20. század közepén a magyar észjárás sajátos vonásait az alábbiakban foglalta össze. A mondatok képzésében a mellérendelés gyakorisága, ami az emberi kapcsolatokban az egyenjogúság érzését fejezi ki. Ebből következik a függetlenség igénye, ami magában foglalja a másik fél függetlenségének elismerését is. A beszéd jellemzője a kifejezések konkrétsága, szemléletessége, képszerűsége, ami a valósághoz kötődő gondolkodással az emberek közti megértés feltétele. Karácsony szerint kulturális egységünk jelképe a nyelv struktúrája, amely régi, ezer éves. A szókincs állandóan változik, nemcsak tartalmában, hangrendi illeszkedésében is. Mégsem az idegen szavak elterjedése okoz problémát, hanem a velük átvett idegenszerű szószerkezetek. A szellemi élet nyelve „fordítás-nyelv”, az idegen szavak szolgálai átvétele. Idegenné vált a hivatalos nyelv is. Ennek hatására beszédünk „napról napra távolodik a köznyelvtől és a régi nyelvtől”. Aminek látható jele, hogy már Jókai és Arany János nyelvét is sokan idegennek érzik. A nyelvi hanyatlás jele, hogy a köznyelv egyre felületesebb, csak a közvetlen fogyasztásra irányul. Az iskolákban a verbalizmus uralkodik, a meg nem értett szövegek gépies ismétlése. A felnőttek beszédét a sajtóban használt szövegek rontják. Parlamenti szónoklataink színvonalának csökkenését már a 20. század elején is észrevette és bírálta Mikszáth. Azóta a színvonal tovább romlott, elsősorban az elcsépezt frázisok miatt. A sok üres szólam ragályként terjed a közbeszédben, elárulva a gondolkodásban uralkodó restséget. Ezért tapasztalhatjuk, hogy kevés a párbeszéd, a társas érintkezésben mindenki mondja a magáét, nem kíváncsi arra, hogy más mit gondol. Úgy látszik, mintha ez a végletes önállóság jele lenne, a helyzet azonban fordított. A másik fél véleményének elutasítása valójában annak tükröződése, hogy

ez a magatartás az egyetlen álláspont jogosultságát rejti magában; természetesen úgy, hogy az azonos legyen a sajátjával.

Karácsony Sándor szerint mégsem az idegen nyelvi hatás okozza a bajt. Kevesen tanulnak idegen nyelvet, és még kevesebben tudnak idegen nyelven jól beszélni. Ezért a mi európaiságunk sem tud gyökeret verni, amit átveszünk másoktól, az többnyire felületes, nem épül be a gondolkodásunkba. Nem tud tehát szintézis kialakulni a magyarság és az európai kultúra között. Kevés az ellenkező példa. Karácsony Sándor szerint: „Egyébiránt a magunk Ázsiából hozott, de mindenkinek kitárulkozó lelkesége jellemzéséül nagyon szeretném aláhúzni, és úgy hangsúlyozni, hogy nem ismerek jobb magyar embert, mint Petrovics szerb kocsmárosnak és Hruz Mária tót cselédlánynak a fiát, Petőfi Sándort. Ezt a lelkeséget tartom és hirdetem én magyarnak, nem okvetlenül Ond vezér unokáit. Ez a mi ázsiai lelkünk, amely befogadta Európát, s egy egészen sajátos, sehol másutt nem kapható, mindenki számára érdekes és a többi európai emberek számára is nélkülözhetetlen és értékes kultúrát, európai kultúrát hozott létre”.¹⁵

Az idézett szavak fogalmazzák meg számunkra a végső következtetést: nem az nemzeti kultúránk értéke, ha elzárkózik mindentől, ami más népektől való. Értékét az adja meg inkább, hogy benne egységgé ötvöződik a belső fejlődésből és a külső érintkezésből származó érték. Ebben igazolódik az, amit egy szomszédos nép nemzetközileg elismert írója, Bohumil Hrabal mondott: „Ott, ahol különböző nyelvi kultúrák érintkeznek egymással, ott mindig virágzik a kultúra”.¹⁶ Mert a különböző értékek egymásra hatásából új minőség születhet, ahogy ezt a kreativitásról szóló elmélet is igazolja.

Irodalom:

- ¹ Béla király jegyzője: A magyarok cselekedetei. In: A magyarok elődeiről és a honfoglalásról. Gondolat Kiadó. 1958. 101. o.
- ² Bíborban született Konstantin: A birodalom kormányzása. In: A magyarok elődeiről és a honfoglalásról. Idézett kiadás 82. o.
- ³ Magyarrá lett keleti népek. Szerk.: Szombathy V. – László Gy. Panoráma Kiadó. 1988. 96. o.
- ⁴ Uo. 104. o.
- ⁵ Uo. 10. o.
- ⁶ Uo. 11. o.
- ⁷ Engel Pál: Beilleszkedés Európába. A kezdetektől 1440-ig. Háttér Lap- és Könyvkiadó. 1990. 175. o.
- ⁸ Rásonyi István: Hidak a Dunán- Magvető Könyvkiadó. 1991. 122-123. o.
- ⁹ Szabó Dénes. Magyarország újratelepítése a török kiűzése után. A harmadik „honalapítás”. 1686-1800. Internet.
- ¹⁰ Mítoszok, legendák, tévhitek a 20. századi magyar történelemről. Szerk.: Romsics I. Osiris Kiadó. 2005. 147. o.
- ¹¹ Petőfi Sándor: Összes prózai művei és levelezése. Szépirodalmi Könyvkiadó. 1960. 427-430. o.
- ¹² Uo. 435-436. o.
- ¹³ Uo. 438. o.
- ¹⁴ Uo. 443. o.
- ¹⁵ Karácsony Sándor: Ocsúdó magyarság. Széphalom Könyvműhely. 2002. 296. o
- ¹⁶ Hrabal, n.: Zsebcselek. Interjúregény. Kalligram Kiadó, Pozsony. 1992. 13. o.

(Tudásmenedzsment. Online 2018/2 és
Művelődés – Népfőiskola – Társadalom. 2018/3)

Tisztázandó kérdések a kultúra kutatásában

Jóllehet a kultúra állandóan jelen van a közéletben, fogalmának és sajátos vonásainak a használata zavaros képet mutat. Ez láthatólag senkit sem zavar, mintha magától értetődő lenne, hogy mindenki azt érti kultúrán, amit csak akar. A sajtó, a rádió, a televízió ugyan egyetért abban, hogy a szépirodalommal és a művészetekkel azonos, és ezt a művelődéspolitikai is elfogadja, a tudományok mégis szélesebben értelmezik ezt a fogalmat. Már a néprajz is túljut ezen a szűk felfogáson, nem is szólva a régészetről, a nyelvtudományról, a pszichológiáról, a szociológiáról és a filozófiáról. Amikor vagy három évtizeddel ezelőtt Budapesten Nemzetközi Kulturális Fórumot tartottak, a tudósok sérelmezték, hogy nem kaptak meghívást a tanácskozásra. A rendezvény szervezői viszont nem értették a panaszuakat, hiszen szerintük a tudomány nem tartozik a kultúrához. Talán ez a nézetkülönbség váltotta ki az ELTE Természettudományi Karának két konferenciáját a 80-as évek elején, s amelyeken a Kar tanárai tartottak előadást, kifejtve azokon szakterületük kapcsolatát a kultúrával. (ELTE TTK 1983, 1985)

A kultúra terjedelmét érintő vita persze értelmiségi körökben maradt, hasonlóan a 60-as években lezajlott folyóirati vitához, amely a humán- és a reál-műveltség elválásáról szólt. Ezért nem is tudta befolyásolni a szélesebb közvéleményt. Ám ezek a kérdések más, elméletileg tisztázandó problémákat is rejtettek magukban, egyrészt a kultúra strukturális tagozódását, másrészt az emberi életben betöltött funkcióját. Nyilvánvalóan ezek nem voltak értelmezhetők anélkül, hogy tisztázták volna, mit kellene értenünk kultúrán. A nálunk kiadott lexikonok leggyakrabban „az anyagi és szellemi értékek összességéeként” fogták fel ezt, a meghatározás azonban figyelmen kívül hagyta a kultúra folyamat-jellegét, ami a cselekvés és a magatartás módjában jut érvényre. Mellőzte a beszéd kulturáltságát is, és csak a már tárgyiasult eredményeket sorolta e fogalom alá. Ezzel a kultúra elvesztette dinamikus voltát, mintha csupán muzeális értékeket tartalmazna.

Nem véletlen, hogy ennek következtében elhomályosult a kultúra társadalmi szerepe. Az értékek termelése látszólag mellékes ága lett a társadalom életének, nem járulhatott hozzá a fejlődéséhez, problémáinak megoldásához. Inkább csak díszítette azt, nyilvánossága pedig a szabadidő eltöltését célozta. A kultúra része lett a közéletnek, de nem a legjelentősebb ágazata. Ezzel szemben, ha elfogadjuk az emberi élet egészét átfogó szerepét, azt is el kell fogadnunk, hogy kultúra nélkül nincs emberi élet, és nincs aktívan működő társadalom sem. Ebben az összefüggésben ugyanis a hagyomány tartalmazza a közösségi lét folyamatosságát, a szabályokkal és normákkal fenntartja annak működését, az emberek véleménycseréje pedig hozzájárul e lét minőségének javításához. Ezek a funkciók természetesen nem mentesek az ellentmondásoktól. A hagyományokhoz ragaszkodás visszafogja az újítási szándékot, a szabályok követése korlátozza a személyes szabadságot, az emberek közti kommunikáció pedig sok téves vagy torzított információt tartalmazhat, előidézve azok terjedését is. A kultúra éppen ezért nem tekinthető kizárólag értékek összességének, már csak azért sem, mert bizonytalan az, ami értéké tesz valamit. Arról nem is szólva, hogy az érték óhatatlanul

kapcsolódik az értékeléshez, márpedig az mindig szubjektív, ezért vitatható. Tény, hogy ennek ellenére a kultúra mégis tartalmaz értékeket. Ha nem így lenne, akkor ez azt jelentené, hogy csak mennyiségileg halmozódik, minőségi változás nélkül. De ha egyszer a kultúra kiemelte az emberiséget a természeti korlátokból, akkor az is bizonyos, hogy van benne minőség, sőt ez a lényege.

A kultúra és társadalom viszonyában találónak látszik Melville Herskovits megállapítása, amely szerint „egy kultúra egy nép életmódját jelenti, míg a társadalom az adott életmódot folytató egyének szervezett összessége. Egyszerűbben: A társadalom emberekből áll, magatartásuk módja jelenti kultúrájukat”. (Herskovits 1952) Eduard Sz. Markarjan szerint az emberi lét „szociokulturális egység”, ennek struktúrája a társadalom, funkciója pedig a kultúra. (Markarjan 1971) Igaz, hogy Herskovits véleménye a viszonylag egységes életmódot folytató népek életéből levont tapasztalatokra épül, s a modern társadalmak élete differenciáltabb. Mégis elgondolkodtató az életmód és a kultúra összefüggése, hiszen ez a kapcsolat az élet sok vonatkozását foglalja magában. Nemcsak a szokásokat és az emberi kapcsolatokat szabályozó normákat, de a nyelvet is, amely kétségtelenül alapja egy nép kultúrájának. S minthogy a művészet is felfogható sajátos nyelvként, ezen az alapon a művészet funkciója is könnyebben értelmezhető, mintha önmagában néznénk, a kultúra más területeitől elszakítva.

Ha tovább keressük a kultúra összefüggéseit, akkor a társadalmi léthez kapcsolódó viszonyából következik, hogy a történetiségében is akad tisztázni való. Elsősorban az, ami a kultúra kezdetére ad magyarázatot. Általánosan elfogadott, hogy csak az embernek van kultúrája, tehát az emberré válás egyúttal a kultúra megjelenése is. Csakhogy nagyon eltérő, ahogyan ezt a különböző válaszok megfogalmazzák. Egyesek a barlangrajzokkal, mások a szellemvilág feltételezésével és a vele kapcsolatot kereső szertartásokkal, ismét mások a tagolt beszéddel vagy a szerszámkészítéssel jelölik meg a kezdetét. Ezzel szemben Clifford Geertz, amerikai antropológus az emberré válás előtti időre teszi a kultúra kialakulását. Tévesnek tartja, hogy az ember kiemelkedése az állatvilágból előbb testi szervezetének az átalakulásával járt, majd ezt követte a kultúra megjelenése. Szerinte ez a két folyamat bizonyos ideig átfedte egymást. Az előember átalakulása kb. négymillió évvel ezelőtt kezdődött el, és mintegy 200-300.000 évvel ezelőtt fejeződött be. Közben kb. „egymillió éves átfedés volt a kultúra kezdete és az ember ma ismert formájának megjelenése között”. (Geertz 1988, 70) A kultúra tehát nem hozzáadódott az ember természetes lényéhez, hanem része volt az állat emberré válásának. Vagyis a kultúra tette az embert emberré. Geertz ezt azzal bizonyítja, hogy a szerszámok készítése, tökéletesítése, a szervezett vadászat, a gyűjtögetés, a család kialakulása és még a jelentést hordozó szimbólumok megjelenése is megelőzte a Homo Sapiens létét. A kultúra eszerint nem következménye volt az emberré válásnak, hanem előfeltétele. Az ember úgy tanult meg alkalmazkodni természeti környezetéhez, hogy alkalmazkodott a kultúrához is, amely visszakapcsoló rendszerként működött a test és az agy között.

Geertz álláspontjával lényegében azonos Merlin Donald megállapítása, amely a másfél millió évvel ezelőtt kialakuló „Homo erectus” (felegyenesedett ember) életében kimutatta a megmunkált eszközöket, a vadászatot, a tűzhasználatot, a készségek nemzedékek közötti átadását – azaz a kulturális fejlődés korai elemeit. E kultúrát azonban még epizodikusnak (helyzethez kötöttnak) nevezi, amit később a mimetikus tudat vált fel az emberi kultúra előzményeként. Amikor ez már több mint gesztusnyelv, mert a szimbolikus nyelvhasználatnak köszönhetően elbeszélő jellegű lesz, az már mitikus kultúrának nevezhető. Ezt követi a kulturális evolúció negyedik foka, a teoretikus (elvont kifejezésekkel élő) kultúra, amely csak az újkori történelemben (és különösen napjainkban) kezd mind szélesebb körben használatossá válni. (Donald 2001)

Ehhez hasonló Csányi Vilmos megállapítása, amely az emberiség előtörténetében kimutatja a protokultúrát. Azzal az érveléssel, hogy a csoportlétből következően szükségszerűen következik a csoporttagok együttműködése, majd az emberré válásban ennek szabályozása, a szinkronizációs készség, a konstrukciós képesség és a szimbolikus kommunikáció. (Csányi 1999, 2006)

Amilyen érdekes probléma a kultúra és az emberré válás kapcsolatának feltárása, legalább annyira az a paradoxon, hogy amíg a kultúra története átfogja az emberi történelem egészét, addig a kultúra mai értelemben vett fogalma csak a 17. században jelent meg Európában. Mi lehetett az oka ennek az időbeli távolságnak, és mi okozhatta, hogy az újkor szükségesnek látta az ókori latinból átvett fogalom kiemelését a mezőgazdaságra vonatkoztatottságából, és az emberi fejlődésre vonatkoztatása? Könnyen válaszolható erre, hogy a külső természetet megmunkáló tevékenység mintájára az emberi természet átalakítása is időszerű programmá vált. Nehezebb azonban azt is tisztázni, hogy ez az igény hogyan függött össze az életmód és az életfelfogás átalakulásával. A kor filozófusai ezt különbözőképp magyarázták, s mennél gazdagabb lett a kultúráról szóló elméleti gondolkodás, annál több irányzat igyekezett részletesen értelmezni mibenlétét és indokolni szerepét az egyéni és a társadalmi életben. (Maróti 2005)

Mindennek persze csak a tudományos kutatásokban tájékozódni akarók számára van jelentősége, de ha meggondoljuk, hogy ebből a problémakörből az is kiolvasható, hogy kultúra nélkül nincs emberi élet, akkor talán az is állítható, hogy ezt az összefüggést minden embernek ismernie kellene. Jelen kellene lennie a közoktatásban és a közéleti döntéseket meghatározó politikában is. Az, hogy erről ma még csak feltételes módon beszélhetünk, annak a következménye, hogy a kultúra részterületeiről ugyan sokat mond az iskola és sokat tud a közélet is a tömegközlekedési eszközök híradásai alapján, de arról, hogy egészében mit is jelent ez a fogalom, már csak hiányként beszélhetünk, még az értelmiség gondolkodásában is. Jellemző tünet volt, amikor három évtizede a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatási Bizottsága felkért néhány szakértőt a korszerű műveltségkép összefoglalására, az elkészült tanulmány fejezetei ugyan érvényesítették a komplexitás elvét az egyes diszciplínák kapcsolatában, de arról, hogy a műveltség hét fő területét mi fogja össze, e munkának nem

volt mondanivalója. (Rét szerk. 1980) Kidolgozatlan maradt tehát a korszerű műveltség rendszere, mintha erre a szakterületek felkért tudósai már nem vállalkoztak volna. Ennek oka feltehetően az volt, hogy a modernításban az emberiség élete fokozatosan differenciálódik, az átfogó eszmék és elméletek elvesztik tartósnak vélt érvényüket, és az a látszat, hogy a részek összetartozását felesleges keresi, hiszen minden változik, az élet képlékenységében csak az egyes információkról lehet tudomást szerezni.

Ezzel szemben fölvethető, hogy a kultúra eredeti funkciója épp a töredékes léttudat rendszerezése volt, a káoszból a kozmikus rend kidolgozása, végső soron az eligazodást lehetővé tevő világkép megformálása. Ha ezt lehetetlennek látnánk, ez azt jelentené, hogy kultúrára sincs többé szükség, ami viszont a minőségi szintjéről való lemondással együtt a természeti léthez való visszatérés felé nyitná meg az utat. Ennek nincs valószínűsége, de figyelmet érdemel Geertz elméletileg kikövetkeztetett megállapítása: Az emberek kultúra nélkül „alakíthatatlan szörnyek lennének, nagyon kevés hasznos ösztönrel, még kevesebb felismerhető érzelemmel, és teljes hiányával az értelemnek; szellemileg üres kosarak. Minthogy központi idegrendszerünk – különösen annak csúcspontja és koronája az agykéreg – a kultúrával adódó kölcsönhatásban alakult ki, a jelentést hordozó szimbólumok irányítása, támogatása nélkül képtelen magatartásunk irányítására, tapasztalataink megszervezésére... Az ember függ bizonyos tanulástól, a fogalmak birtokba vételétől, a szimbolikus jelentés specifikus rendszereinek megértésétől és alkalmazásától”. (Geertz 1984, 71-72)

Ezért elgondolkodtató, miért nincs összhangban az iskolai végzettség növekedése a műveltségi szint és a kulturális igény növekedésével, s miért lesz a kultúra mindinkább a felszínes szórakozással azonos. És ami még inkább bonyolítja a kérdést: mivel magyarázható, hogy a kultúra létrejött elemeit olykor kulturálatlanul, sőt a kultúra ellen is fel lehet használni? (a beszédben, a viselkedésben, a környezet károsításában.) Csak nem arról van szó, hogy a kultúra kétfacettás jelenség; pozitív értékei mellett negatívumokat is tartalmaz? Vagy egyszerűen az ember felelős ezért az ellentmondásért, mert éretlen a kultúra megfelelő alkalmazására? Eszerint a kultúra lényege nem is annyira a szellemi alkotásokban van, inkább az emberek kulturális szintjében, műveltségében? Bár az igényesebb publicisztikában sokszor megjelenik a „tudásalapú társadalom” és a „teljesítményképes tudás” időszerűsége, de ez mindig csak valamilyen speciális felkészültségre vonatkozik, és mellőzi a szélesebb körű szemléletet, noha nélküli senki sem lehet tisztában a „rész-egész” viszonylattal. Vagyis azzal, hogy a szakmai képzettség hogyan illeszkedik a kultúra rendszerébe. E szűklátókörűség következtében ugyanis aligha fejlődhet ki az a kreativitás és innováció, amit ma oly sokszor említ a korszerűsítés szakirodalma.

Irodalom

Csányi Vilmos: Az emberi természet. Vince Kiadó. Budapest, 1999

Csányi Vilmos: Az emberi viselkedés. Sanoma Kiadó, Budapest, 2006

Donald, Merlin: Az emberi gondolkodás eredete. Osiris Kiadó, Budapest, 2001

ELTE TTK Filozófiai Tanszék. Acta Philosophica Tomus 10, Tomus 12. 1983, 1985

Geertz, Clifford: A kultúra fogalmának hatása az ember fogalmára. Kultúra és Közösség. 1988. 4. szám

Herskovits, Melville: Cultural Anthropology. Knopf, New York. 1952. Magyarul: Forrásmunkák a kultúra elméletéből. Tankönyvkiadó, 1975.

Markarjan, E. Sz.: A marxista kultúraelmélet alapjai. Kossuth Kiadó, Budapest. 1971

Maróti Andor: Sok szemszögből a kultúráról. Irányzatok a kultúra elméletében és filozófiájában. Trefort Kiadó, Budapest. 2005

Rét Rózsa (szerk.): Műveltségkép az ezredfordulón. Tanulmányok az akadémiai távlati műveltségkonceptió alapján. Kossuth Kiadó, Budapest. 1980

(Magyar Tudomány. 2010/11.)

Egységesíthető a kultúra fogalma?

A kultúra elméletének egyik nehezen megfejthető dilemmája különböző meghatározásainak egységesítése. Ha el is tekintünk a fogalmának sokféle definiálásától, és csak azok fő típusait vesszük számításba, akkor is megoldhatatlannak látszó problémába ütközünk: egészen mást jelent a kultúra antropológiai és értékelméleti felfogása. Úgy tűnik, mintha ezek kizárnák egymást, oly sok ellentétes vonás fedezhető fel bennük. Márkus György szavaival a kultúra jelenti „egyrészt valamennyi nem biológiailag kimunkált emberi magatartás egy mindig jelenlévő aspektusát... az emberi tevékenységek és eredményeik jelentést hordozó és jelentést továbbító aspektusát”. Eszerint az emberek azonos életvilágban élnek és abban kultúrájukat „lényegében egységesen” értelmezik. (Márkus Gy. 1992, 68) A kultúra fogalmának ettől eltérő jelentése viszont csak azokra a tevékenységformákra vonatkozik, amelyeket „a nyugati modernitás feltételei közt autonómoknak, önértéket képviselőknak tekintünk”. Ez nem más, mint a művészetekben és tudományokban megtestesülő, és az életmód fölött elhelyezkedő „magas”, „értékhangsúlyos” kultúra.

Lehet-e a kultúra kétféle értelmezését egymással összhangba hozni? Látszólag nem. Már csak azért sem, mert az antropológiai felfogás – ahogy az napjainkban ismertté vált – a „primitív” népek életmódjának vizsgálatával jelent meg a tudományban, az értékelméleti gondolkodás viszont a modern idők és a civilizált társadalmak gondolkodásának terméke. Ennek ellenére talán mégis érdemes megfontolni, van-e köztük olyan érintkezési pont, amellyel feltárható a rokonításuk gyökere. Mielőtt e két felfogás összefüggéséről bármit is mondanánk, leszögezhető, hogy az egységesítésük semmiképp sem jelenti a különbségük megszüntetését. Csupán arról lehet szó, hogy a következetes elválasztásuk helyett kapcsolódásukat próbáljuk megtalálni: egy őket átfogó rendszer részeként, egymással kölcsönhatásban. Ahhoz, hogy ez bizonyítható legyen, át kell tekinteni elválasztásuk folyamatát a kultúrával foglalkozó filozófiában és tudományban. Előtte azonban röviden összegeznünk kell különbségük jellemző sajátosságait.

A kultúra antropológiai megközelítésére a stabilitás jellemző, míg az értékelméletire a változás igénye. Igaz, ez utóbbinak az eredményeit szeretjük „örök értékeknek” nevezni, de ezt a minősítést csak azok az eredmények kaphatják meg, amelyek koruk színvonalához képest újat hoztak létre. Az antropológiai felfogásban a kultúra a kollektivitásra épül, az értékelméletiben az individuum a kultúra alkotója. Ő alkot valamit tehetségével, és még a műveinek elsajátítása is egyénileg történik. Nem véletlen, hogy ebben a felfogásban a viselkedést és a nyelvet ritkán tartják a kultúrához tartozónak, az antropológiai felfogásban viszont mindig a közösségben megjelenő vonások a lényegesek. Ebből következik, hogy a kultúra antropológiai értelmezésében a kultúra az emberi élet szerves tartozéka, az értékelméletiben azonban ez csak akkor épül be valakinek az életébe, ha hivatásként foglalkozik vele, vagy rendszeresen tanul, művelődik. Egyébként a gyakorlati élet elkülönül a kultúrától és a vele való találkozástól.

Természetesen az elmélet ki tudja mutatni, hogy e különbségek mögött közvetetten mégis felfedezhetők bizonyos összefüggések. Az antropológiai megközelítésű kultúra statikus voltában – még egy nép életén és egy időszak keretein belül is – ott rejlik a változás esélye, amennyiben az életkörülmények ezt indokoltá teszik. Az újító szellemű értékfilozófia pedig óhatatlanul is igazodik a már bevált eljárásokhoz és a divattá vált irányzatokhoz, tehát akaratlanul is hozzájárul a kultúra egyes elemeinek tartósításához. Ugyanez a kölcsönhatás mutatható ki a kultúra kollektív és individuális sajátosságainál. A kultúra antropológiai értelmezésében nemcsak a közösségre jellemző viselkedésmódok és hagyományos jelképek a lényegesek, hanem az is, hogy az ősi rítusokban milyen szerepet töltenek be azok a sámánok, akik közvetlen kapcsolatba tudnak kerülni a transzcendenciával, és e kapcsolatból eredően hatnak közösségükre. Az értékelméleti gondolkodás pedig az eredetiség elismerésével együtt arra is kíváncsi, hogy az alkotók mennyire fejezik ki műveikben a korszellemet, s mennyire reagálnak meggyőzően az őket körülvevő társadalmi viszonyokra. Bár tény, hogy a kultúra és a napi élet kapcsolata más itt és ott, de elismerhető, hogy a kulturált ember a modernitásban életvitelében, magatartásában, beszédmódjában egyaránt kapcsolatot tud teremteni napi élete és a kultúra között. A premodern társadalmakban élő emberek is találtak alkalmakat, amelyek elváltak létfenntartó tevékenységüktől, s amelyek a világ teremtéséről szóló paradigmák elbeszélésére, társas kapcsolataik ápolására, játékos hajlamaik kiélésére szolgáltak.

(A kultúra-fogalom egységének megtörése) Ha arra keresünk választ, hogy a kétségtől meglevő különbségek ellenére megtalálhatjuk-e a kultúra történetében e kétféle funkció kapcsolódását, akkor érdemes azokat az időket felidézni, amelyekben megtörtént a kultúra szerepének átalakulása. A kétféle felfogás kapcsolódását Márkus a felvilágosodásban mutatta ki. Ez jogosultnak látszik, hiszen a kultúra fogalma is ekkor született meg, ekkor újíttotta fel az ókori latin nyelvben használt fogalmat az emberi fejlődésről szóló bölcsélet. E fogalom reneszánsza jelentésének megújítása volt: a természeti környezet átalakítása helyett ekkor már inkább az emberi természet átformálására vonatkozott. A fordulat nem egyszerre történt, csak hosszabb folyamat eredménye lehetett. Peter Burke szemléletesen mutatta be ezt a keresztény vallás reformációjában és a polgárosodást hozó reneszánszban. „A korszak elején, 1500-ban a népi kultúra mindenki kultúrája volt, a művelteknek második, míg a többieknek egyetlen kultúrája. A korszak végére a kereskedők, a hivatalnokok – és feleségeik – a népi kultúrát az alsóbb osztályokra hagyták, akiktől most már alapvető világnézeti különbségek választották el őket. A kivonulás egyik jele a nép fogalmának jelentésében bekövetkezett változás volt. Egyre ritkábban használták a korábbi ‘mindenki’, illetve a ‘becsületes emberek’, és egyre gyakrabban a ‘köznép’ értelmében”. Az eltávolodás a viselkedésben és a beszédben volt leginkább érzékelhető. Burke azonban megjegyzi: „A felső osztályok a köznép egész kultúráját, nemcsak a nyelvét utasították el”. (P. Burke 1991, 315)

Az elkülönülés mégsem lehetett teljes. Az életmód, a magatartás és a beszéd mássága ekkor még nem volt annyira más minőségű, hogy kifejezze a kiváltságos társadalmi rétegek magasabbrendűségét. Ehhez a kultúrában még valaminek be kellett következnie. És ez nem

volt más, mint a szellemi kultúra átalakulása. A középkor vallásos világnézete még „érthető” volt mindenkinek, ha ez jórészt a hiten és az érzelmi azonosuláson alapult is. A hozzá kapcsolódó irodalom és művészet pedig lényegében a tapasztalati valóságot adta vissza, még ha csodás elemekkel társult is. Az eltávolodás ettől a szinttől paradox módon a polgárosodással történt meg, abban a társadalmi rendben, amely eszmeiségében az egyenlőséget hirdette. A szellemi kultúra azonban ekkortól kezdve mond határozottabban vált elvonttá, de nem a vallásos világkép szerint, mert az a transzcendenciát antropomorf módon jelenítette meg. (Istent és az angyalokat is emberi módon ábrázolta.)

Az újfajta absztrakció a konkrét valósággal való szakításban fejeződött ki, ami a művészet esetében „az emberi kiesése” volt az ábrázolt valóságból, ahogy ezt Ortega y Gasset fogalmazta meg találóan. (Ortega y Gasset 1994, 160) A művészet fokozatosan szakított az emberi élet megjelenítésével, kifejező formáinak újszerű konstruálásával törekedett a valóság mélyén fekvő lényegi vonatkozások megragadására. Az emberek többsége azonban továbbra is olyan művészetet igényelt, amely „semmilyen sem különbözik mindennapi életünk szellemi magatartásától”. Ez az igény máig is jellemzik az emberek többségének művészet-felfogását. Ortega ironikusan jegyzi meg: „a tájkép akkor elbájoló, ha az ábrázolt vidék kedvessége megérne egy kirándulást”. (Ortega 1944, 164)

A kultúra ketté válását és fogalmának beszűkítését a felvilágosodás filozófiájában érdemes figyelemmel kísérni. A társadalmi rend átalakításának szándéka az ésszerűség jegyében egyúttal az emberi lét megújítását is tartalmazta. A kultúra meghatározása a 18. század utolsó negyedében hangsúlyozta az ember természeti erői helyett szellemi képességeinek jelentőségét. J. Ch. Adelung az 1782-ben megjelent művelődéstörténeti munkájában kijelenti: „A kultúra egy ember vagy egy nép minden szellemi és testi erejének megnemesítése vagy kifinomítása úgy, hogy e szó nemcsak a felvilágosultságot jellemzi, az értelem megszabadítását az előítéletektől, hanem a szokások csiszolását, fejlesztését és finomítását is”. (Idézi A. I. Kroeber és C. Kluckhohn 1952, 37-38.) Ebben a meghatározásban még együtt van az egyén és a közösség fejlettsége. Immanuel Kant lesz az, aki nyomatékosan tárgyalja az ember „társiatlan társiaságát”, ami értelmezésében a személyes érdek és a közérdek alapvető ellentétét fejezi ki. Szerinte az egyént a birtvágy és az önzés ösztöne vezeti, ez állítja szembe másokkal, és azzal a társadalommal, amelyben él, s amely nélkül nem is érezheti igazán ember-voltát. Kant véleménye, hogy ez az ellentét ugyan megnehezíti az együttélést, de nincs fejlődés nélküle. Amíg ugyanis egyetértés van, „rejtve marad a tehetség”. (I. Kant 1974, 65-66) Magától értetődő, hogy Kant a kultúrát is az egyéni tevékenység részeként fogja fel, meghatározásában az „egy eszes lény rátermettségének tetszés szerinti célokra való megteremtése általában (következésképp a maga szabadságában)”. (I. Kant 1979, 402) Jellemző a felfogására, hogy a természet ellentéte nála már nem a szellemi tevékenység, hanem a vele elérhető szabadság. „Az emberi történelem feltehető kezdete” című írásában azt a véleményét fejtette ki, hogy „a történelem nem volt más, mint átmenet egy pusztán állati természet durvaságától az emberi léthez, mint az ész vezetésére bízni magunkat, elszakítva az ösztönök pórázát, egyszóval a természet gyámkodása alól a szabadság

állapotába tett lépés”. (I. Kant 1974, 98) Felfogásában a kultúra már nemcsak bizonyos szellemi képességek (az ész, az ízlés és az erkölcs) kidolgozása, hanem annak felismerése is, hogy mindez az önálló választással született célok megvalósítása.

Még tovább jut ezen a vonalon Friedrich Schiller, aki a művészetben konkretizálja ezt a folyamatot. Visszatér a természet és az emberi lét ellentétére, keresve a választ, hogy miként lehet összekötni e kettőt, hiszen az ember nem szakadhat el természeti létének alapjaitól, mert az életét veszélyeztetné vele. Mégis föléje kell emelkednie, mert csak így teremtheti meg igazán az emberhez méltó életet. Érzéki ösztönével képes befogadni a természeti környezet hatását, de ha függetleníteni akarja magát attól, hogy szabad legyen, akkor mozgásba kell hoznia formáló képességét, amellyel át tudja alakítani benyomásait, és így „a létezés legnagyobb gazdagságával kapcsolja össze a legnagyobb önállóságot és szabadságot”. (F. Schiller 1960, 211) Eléréséhez kell valami, ami átköti a valóságról szerzett benyomásokat és a képzelettel feltáruuló abszolútumot; ez nem más, mint a játékosság. A játékosztön „megszünteti minden kényszerítést, és szabaddá teszi az embert mind fizikailag, mind morálisan”. Erkölcsileg azért, mert Schiller szerint csak az érzelmek képzésével lehet a morális magatartáshoz. Ennek eredményeként jelentheti ki, hogy az ember „csak akkor egésze n ember, amikor játszik”. (Ugyanott 211) Itt a játék az alkotó tevékenységgel azonos, és a jelentősége abban az értelemben igazolható, hogy az ember formáló tevékenységével megszabadul létezése szükségszerűségétől, és létrehozza a szabadságát.

E megállapítások érzékeltetik, hogy a felvilágosodás filozófiája törekszik az emberi lét minőségének meghatározására, de ebben megjelenik már az ember tárgyiasító tevékenysége is, ami később alapot adhat a hangsúly áthelyezésére. S minthogy az ember fejlettebb állapotát a szellemi aktivitással kötik össze, e tevékenység eredményei is szükségszerűen kapcsolódnak ehhez a szférához. Ez gyakorlatilag eltávolodást jelent a lét fenntartását jelentő munkától, és olyan tevékenységeket tartalmaz, amelyek függetlenek annak szükségleteitől. Bár hozzájárulhatnak az emberi lét kiteljesítéséhez, de ez a lehetőség nem nélkülözhetetlen szükségletként jelenik meg az emberek gondolkodásában. Már csak azért sem, mert a mindennapi lét tapasztalati világát meghaladó alkotásra és annak megértésére csak egyesek képesek. Csak a kiváltságos helyzetben lévők tudják magukat függetleníteni a megélhetést biztosító munka végzésétől.

Ezzel szükségképp változik meg a kultúra fogalma. Márkus György szerint a kreativitáson kívül a kultúrát teremtő gyakorlatnak „olyan valamit kell létrehoznia, ami leválasztható a tevékenység szubjektumának személyiségéről és annak viselkedéséről, olyan valamit, ami létezése során képes interszubjektíve továbbítani és közvetíteni a felhalmozott tapasztalatokat, meglátásokat, illetve képességeket. Valamennyi fogalom, melyet a magas kultúra különböző ágainak és fajtáinak jelölésére ma alkalmazunk (tudomány, filozófia, művészet, irodalom) a 18. században és a 19. század elején nagyjából egy időben alapvető szemantikai módosuláson ment keresztül. Eredetileg ezek személyes készségek és képességek (lelki habitusok) meghatározott típusait jelölték, ettől fogva azonban elsődlegesen a tárgyiasító

tevékenység meghatározott fajtáira és/vagy az általuk létrehozott termékek összességére vonatkoztatták őket”. (Márkus Gy. 1992, 73) A fogalom eltárgyasulása jellemzi tehát a továbbiakban a kultúrát, ami azt is kifejezi, hogy nem tartozik már szervesen az emberi létezéshez, sőt a társadalmi együttélésnek sem követelménye többé, ahogyan az a korábbi történelmi korszakokra még jellemző volt. Az egyénnek szabadságában áll ugyan ezt a kultúrát elsajátítani, de szabadságában áll úgy is dönteni, hogy teljesen közömbös marad a „magas” kultúra szellemi értékei iránt, mert fölöslegesnek tartja azok megismerését, megértését. Ez a gondolkodás abból ered, hogy sok ember értéktudata a közvetlenül hasznosíthatóra korlátozódik, a létszükségleteket meghaladó és az általánosított tanulságokat elvontan kifejező gondolatokat már nem érti és nem is becsüli.

A kultúrának e magas szintre kerülését G. W. F. Hegel fogalmazza meg a 19. században. Szerinte az emberi történelemben a szubjektív szellem tevékenységével objektíválódik, és az objektívált eredmények visszavétele a művelődésben történik meg, ezzel az egyén öntudatához jut. Az emberek szellemi tevékenysége nem kerülheti el tárgyiasulását, mert csak így jut érintkezésbe a valósággal, és így szerezheti meg a hatalmat fölötte. Hegel azonban azt is jelzi, hogy ez a folyamat ellentmondásos. A műveltség világán túl a „tisztá tudat”, azaz a gondolkodás nem valóságos világa áll. A valóság pedig, mint „szellem nélküli létezés” áll ezzel szemben. Legyőzése az anyagi javak felhalmozásával, a gazdagsággal történhet meg. Ebben az egyén látszólag boldogsághoz jut, de ez csak múló élvezet számára, nem adja meg az egyénisége kiteljesedését. Ez csak a szellemi javak elsajátításával történhet meg, ebben az aktusban ugyanis az egyén kapcsolatba kerülhet a világot meghatározó szellemiséggel. Bár Hegel nem használja a kultúra fogalmát, de művelődéelméleti felfogásában a kultúra történelmi jelentősége bontakozik ki. (Ágh A. 1977, 286) A tárgyiasított szellemi teljesítmények segítségével ugyanis az ember a történelmi változásokat irányító abszolút szellemhez talál kapcsolatot. A hozzá vezető út fokozatait tartalmazza az erkölcs, a vallás, a művészet, a tudomány és a filozófia. (G. W. F. Hegel 1979)

A Kant nézeteihez visszatérő neokantianizmus a 19. század végén a tárgyiasított szellemi teljesítményeket az érték fogalmával határozta meg. Értelmezésük szerint nem az az érték, ami van, hanem az, ami lehetne, s aminek a jobb élet reményében lennie kellene. Ezt felfogni azonban csak azok az emberek képesek, akik nem rekednek meg a mindennapiságban, a jelenségek szintjén, akik képesek az elvontan megfogalmazható lényegiség megragadására. H. Rickert antropológiája az embert természeti és társadalmi meghatározottságában fogja fel, kultúráját is a lét egészére kiterjedően értelmezi. Ám ezen belül megkülönbözteti a „feltételtől függő” és a „feltételtől független” értékeket. Az első csoportba sorolja a gazdaság és a technika eredményeit, ezek a létfenntartást szolgáló „életértékek”. A második csoportba kerülnek a „tulajdonképpen” kultúra értékei: a tudomány, a művészet és az erkölcs. Ezek „túlmenni az élet puszta fenntartásán, és akkor is javak maradnak, ha nincs jelentőségük az élet szempontjából”. Az első csoporthoz sorolt javakat civilizációs értékeknek nevezi, hangsúlyozva azonban, hogy ezek lényegében eszközei az értelemmel és értékekkel bíró célok teljesítésének. (H. Rickert 1987. 206)

Bár ez a filozófia még a szellemi szféra egészét átfogja, a vele szemben kialakuló életfilozófia már csak a kulturális javak átérzésében látja azok elsajátítási lehetőségét, ezzel még jobban szűkíti a kultúra fogalmát. Érthető, hogy ez a felfogás már nem vállal közösséget az antropológiai kultúra-felfogással, annak ellenére, hogy a nevében feltünteti az élet fogalmát. Ez a kapcsolat azonban már nem gyakorlati, hanem érzelmi, képzeleti, ezért joggal mondják róla, hogy „élettől elvont” a kultúrája. Jól fejezi ki ezt Rickert az életfilozófiáról szóló könyvében, amelyben kijelenti „a kulturális értékeket nemcsak, hogy szinte lehetetlen pozitíve, az élet értékeiként értelmezni, hanem szükséges is, hogy a kultúrát negatív viszonyba állítsuk az élettel”. Kulturális javak csak ott léteznek, ahol „ellentétben állnak az élet pezsgésével, elevenségével”. Nyersen szólva „az embernek meg kell gyilkolnia az életet, hogy önértékekkel bíró kulturális élethez érkezen el”. (Forrásmunkák a kultúra elméletéből III/2. kötet 1984, 149) E gondolatok tanúsítják, hogy az értékeket racionálisan magyarázó neokantianizmus és a kultúrát a róla alkotott irracionális élményekkel jellemző életfilozófia – ellentétük ellenére – kiegészítik egymást, és a gyökereikben kapcsolódnak egymáshoz. Úgy, ahogy egy évszázaddal korábban a felvilágosodás eszközpontúsága és az érzelmeket döntő tényezőnek tartó romantika is végső soron összetartozott egymással.

Az értékek magasabbrendűségét Ortega így igazolta: „A kultúra a szubjektum élő alapjaiban születik... szoros értelemben élet, spontaneitás, szubjektivitás. A tudomány, az etika, a művészet, a vallásos hit, a jogi norma fokként válik el a szubjektumtól, szilárdul meg, nyer független értéket, presztízst, autoritást. Elérkezik a pillanat, amelyben maga az élet, mely mindezt teremtetten, leborul saját műve előtt, és szolgálatába áll. A kultúra objektívalódott, szembefordult a szubjektivitással, amely létrehozta. Az objektum... ennek törvénye, szabálya, kormányzata. Ezen a ponton ünnepli a kultúra a maga legteljesebb érettségét”. (J. Ortega y Gasset 1993, 48) Ám ez az eltávolodás Ortega szerint nem lehet a kapcsolat megszakítása. Arra figyelmeztet, hogy „a kultúra csak úgy maradhat fenn, ha közben folyvást magába fogadja a szubjektum vitális erejét. Mikor a vitális erőnek ez a befogadása megszakad, és a kultúra eltávolodik az erőforrástól, rövidesen kiszikkad, megmerevedik”. (Ortega y Gasset 1993, 49) Egyszerűbben szólva: az alkotás a befogadás szubjektivitása nélkül holt érték lesz.

E folyamatot Georg Simmel fokozott pesszimizmussal jeleníti meg. A tárgyiasult kultúra szerinte mind több ember számára lesz idegen és érthetetlen. Úgy, hogy köztük és a kultúra közt a szakadék állandóan nő. A szubjektum alkotó ereje ugyanis tárgyiasulásával élettelennek válik, mintha az alkotó folyamat saját termékeibe pusztulna bele. Nem csoda, hogy a művekkel ismerkedők sem tudják átélni azt, amit az alkotó sugall. Már csak azért sem, mert a mű eredeti mondanivalója is meghaladta eszmeiségével a személyes élet kereteit. Ez a távolság Simmel szerint megszüntethetetlen, a szubjektum-objektum ellentét a kultúra tragédiája. (G. Simmel 2004, 560, 594)

Ezzel szemben Ernst Cassirer figyelmeztet arra, hogy az alkotás nem pusztán az egyén önmeghatározása a világgal szemben. Minthogy mások másképp reagálnak a létrejött műre,

ezért nem mellőzhető az én és a te megkülönböztetése, ami kérdéssé teszi, hogy a tárgyivá vált alkotás hogyan is jut el az egyes szubjektumokhoz. A művek szimbolikája kommunikációs folyamat, adás és vétel egyszerre, ha nem is azonos időben. A szellemi értékek létrehozása így kétirányú aktivitás, amelyben az objektivált szellemi tartalom a közvetítő. Ezért „a kultúra valóban nagy művei sohasem valamilyen merevségként, készítettségként állnak előttünk, mely merevség a szellem szabad tevékenységét korlátozná és gátolná. Tartalmuk számunkra csak abban áll, hogy minduntalan újból kell elsajátítanunk, ezáltal folyvást újjá teremtenünk”. (E. Cassirer 1983, 349) A befogadás, mint újjáalkotás éppúgy hozzá tartozik tehát a műalkotások életéhez, mint elsődleges megvalósításuk, amely csak az első láncszem lehet ebben a folyamatban. Cassirer hangsúlyozza: „A múlt kultúrájának nagy korszakai nem tekinthetők az idő máig fennmaradt zárványainak. Nem tehetetlen tömegek, hanem erőteljes potenciális energiák összpontosításai, amelyek csak arra a pillanatra várnak, amelyben újból előlépve megújult erőben mutatkozhatnak meg”. (F. Cassirer 1983, 350) Nem véletlen, hogy e megállapításokhoz a nyelv példája kapcsolódik. Cassirer szerint a szellemi kultúra, s ezen belül különösen a művészet a különböző embereket összekapcsoló erő, annak ellenére, hogy eltávolodik az egyénileg érzékelt valóságtól, általánosít és tárgyiasulva lesz közvetíthető.

(Az antropológiai felfogás önállósulása) Hihetnénk, hogy a kultúra leválása az emberi együttélés szükségleteiről és e folyamat kezdete a felvilágosodás egészére jellemző volt. Nem így van, a kulturális antropológia ugyanis J. G. Herdernél találta meg felfogásának az alapjait. Ez azért elgondolkodtató, mert Herder Kant követőjének tartotta magát. Bizonyos mértékig azonban mégis csak eltért tőle, és ez a kultúra szerepének értelmezésében alapvető volt. Ágh Attila szerint „Herdernél az ember kultúrájával együtt teljesen a természet része marad, ellenben Kant a természetből való kilépésre, természet és kultúra ellentétére koncentrál”. Kant „a kultúrát nem annyira a múltra vonatkoztatja – miként Herder – hanem inkább a jövőre, tehát a kultúrát-kulturálódást mindenekelőtt eszménynek, programnak, az emberiség előtt álló feladatnak tekinti” (Ágh 1977, 277-279)

Hogyan fejezte ki Herder elmélete az emberi lét természeti kötődését? Főleg az ilyen megállapításokban: „Mind az ész, mind a méltányosság ugyanazon a természettörvényen alapszik, amely lényegünket is meghatározza. Az ész felméri és egybeveti a dolgok összefüggését, hogy tartós arányosságot teremtsen közöttük. A méltányosság nem egyéb, mint az ész erkölcsi arányossága és az egymással megütköző erők egyensúlyának formulája, amelyen a világépület harmóniája nyugszik. Tehát ugyanaz a törvény irányít mindent, a mi Napunktól és valamennyi Naptól a legkisebb emberi cselekvésig, s a lényeket és rendszereiket egyetlen elv tartja fenn: erőink viszonya a periodikus nyugalomhoz és rendhez”. (J. G. Herder 1978, 435) Ha nem elégszünk meg azzal, hogy az emberi lét természeti meghatározottságát ezekben a kijelentésekben fedezzük fel, akkor kiemelhetjük még Herder szóhasználatában a „tartós arányosságot”, az „erők egyensúlyát”, a „világépület harmóniáját”. Ezek szerint ugyanis a kiegyensúlyozottság, vagyis a nyugalom a természet és az emberi lét ideális állapota. Tény, hogy az emberek törekszenek ennek megvalósítására, egyszersmind azonban

arra is, hogy ha ennek színvonalával elégedetlenek, akkor megbontsák az egyensúlyi állapotot, és azt magasabb szinten állítsák helyre. Eközben viszont tudomásul kell venniük a diszharmóniát, amely nélkül képtelenek lennének megváltoztatni az elavultnak látszó szintet. Nem tagadható, hogy az ilyen aktivitás végig kísérte az emberiség történelmét. Ha elégedett lett volna azzal, ami van, még ma is természeti lényként élne, és képtelen lett volna civilizálódni.

Persze Herder is szükségesnek látta a körülmények javítására irányuló emberi tevékenységet. Ezt azonban egy természeti törvény keretein belül vette számításba, amely szerint állandó a küzdelem az építő és romboló erők között, és ugyanez történik a természetben és az emberek között is. S minthogy az emberiség történelme során nem pusztult el, arra következtetett, hogy végső soron az építő erők győznek, és képesek megvalósítani a lét harmóniáját. Hangsúlyozható: „Ha valamely létező, vagy a létezők rendszere kimozdul igazságának, jóságának és szépségének e tartós egyensúlyi állapotából, belső erejénél fogva... ismét közeledik ehhez az állapothoz, mert másképp nincs állandósága”. (J. G. Herder 1978, 426) Herder szerint azonban „nem annyira az értelem, mint inkább... valami vak végzet, amely a dolgokat szülte és irányította, hozta létre a világnak ezt az általános változását”, mert az emberek gyakran „tudatlanok és tehetetlenek az élet é a józan ész dolgaiban”. (J. G. Herder 1983, 84-85) Ebben persze van igazság, de itt a természet egyensúlyi állapota, az úgynevezett homeosztázis erősebb, mint az emberi tudatosságra épülő aktivitás. Ám ez nem teljesen igaz, Herder egy vonatkozásban mégis csak elismeri az utóbbit. Ez nem más, mint az önfejlesztés, a humanitás kibontakoztatása, ami nélkül Herder szerint sem lehetséges eredményt elérni. Nála azonban ez a képesség nem a társadalmi együttélésben születik meg (mint Kantnál, aki ezt a társadalmi ellentétekből és az ész nyilvános használatából vezeti le), hanem a tökéletesség vágyát Isten oltja belénk. Herder szavaival: „E nyilvánvaló célhoz szerveződött természetünk, ehhez kaptuk finomabb hajlamainkat és ösztöneinket, értelmünket és szabadságunkat, érzékeny és tartós egészségünket, nyelvezetünket, művészetünket és vallásunkat”. (J. G. Herder 1978, 407-408)

Az egyéni léthez kötődő kultúra-felfogás itt látszólag Kanttal azonosítható. Azonban Herder csak az egyéni életben ismeri el a fejlődés lehetőségét, társadalmi vonatkozásban nem. Kiderül ez nála a történelem naturalista magyarázatában. Benne mindennek „megvolt a maga kifejlődő, virágzó és hanyatló korszaka, minden ilyen változás csupán addig a minimális ideig tartott, amennyi az emberi sors kerekén osztályrészül juthatott”. (J. G. Herder 1983, 47) Az egyes népek és birodalmak élete tehát ugyanúgy változik, ahogy a természet körforgása, a fejlődésük csak ideiglenes. Az emberi nem egésze változik, de egyetemes előrehaladás nincs. Rathmann János találóan említi meg, a hiba Herdernél ott található, hogy a természet vizsgálatából leszűrt általános törvényeket... egyszerűen átviszi a társadalomra. (J. G. Herder 1978, 36)

Már ez is magyarázatot adhat arra, hogy a természet közeli életet élő népeket vizsgáló kulturális antropológia miért látta elődjének Herdert. Még határozottabban jelenik meg ez a

szellemi rokonság azokban a fejtegetésekben, amelyekben Herder a következőket fogalmazta meg: „Minden nemzetet... a maga helyén kell vizsgálni saját mivoltában és tulajdonságaival; abból nem lesz történelem, ha önkényesen és rendezetlenül emelünk ki és vetünk el bizonyos vonásokat és szokásokat... A mi európai kultúránk lehet tehát a legkevésbé az általános emberi javak és értékek mércéje; hamis mérték volna, vagy éppen semmilyen. Az európai kultúra elvont fogalom, pusztán név. Hol létezik a maga teljességében? Melyik népnél? Mely korokban? Azonfelül... annyi hiány és fogyatékoság, annyi visszataszító gyengeség és ocsmányság jellemzi, hogy csak rosszindulattal lehetne a magasabb kultúrának ezeket az ösztönzőit egész nemünk helyzetével azonosítani. Az emberiség kultúrája nem ilyen; a térnek és az időnek megfelelően mindenütt kibontakozik, hol gazdagabban és dúsabban, hol szegényebben és szűkösebben”. (J. G. Herder 1978, 565-566)

Lényegében ez a differenciáltság jellemzi az etnológiából kinövő kulturális antropológia felfogását jelentkezésének már első idejében is. Az irányzat egyik alapítója, Franz Boas abból a meggyőződésből indult ki, hogy „az ősidőkben hasonló típusú emberek kis elszigetelt csoportjai léteztek, amelyek mindegyikének saját nyelve és kultúrája volt”. Szerinte a kultúrát a természeti és társadalmi környezetükhöz, valamint egymáshoz és önmagukhoz viszonyuló emberek magatartása hozta létre. S minthogy a pszichikai reakciók idézik elő, ezért a kultúra nagy változékonyságot mutat. Boas követője, Ruth Benedict a kultúra kollektív jellegét annak tulajdonítja, hogy a magatartás mintáit az egyedek tanulással sajátítják el, és ebben az a körülmény lesz meghatározó, hogy minden társadalom kiválaszt egyes szokásokat és előnyben részesíti azokat. Azok kapnak így megerősítést, amelyek segítik az adott nép tagjait az életükben fölmerülő problémák megoldásában. Ennek megfelelő a kultúra meghatározása: „A kultúrák az integrált viselkedés többé-kevésbé sikeres megvalósulásai”. (P. Bohannon – M. Glazer 1997, 256)

Az antropológiai kultúra-felfogás relativizmusa együtt jár azzal a követelménnyel, hogy az életmódot és a magatartást meghatározó szokásokat csak hosszabb idejű helyszíni megfigyeléssel (terepmunkával) lehet érdemben tanulmányozni és részletesen leírni. Az egy-egy nép életére korlátozódó kultúrák sokszínűsége pedig magával hozta a tartózkodást mindenféle általánosítástól, mert kiderült, hogy a helyi kultúrák nagy állandósága csak látszat, még ezek is részlegesen állandó mozgást, módosítást mutatnak. De nemcsak a változó valóság mondott ellen az elméleti általánosításnak, hanem a természeti környezet mássága is. Ennek tulajdonítható, hogy a természethez közel élő népek kultúrája mindig helyi vagy tájjellegű. Ebből következően „a fizikai világ tényei is attól függnék, hogy melyik kultúrához tartoznak, s az idő, a távolság, a súly, a méret és más realitások értékét is valamely csoport szokásai határozzák meg”. Nem véletlenül vált az antropológia fejlődésében jelentőssé a funkcionista gondolkodás. Ezt Bronislaw Malinowski úgy fogalmazta meg, hogy „minden kultúrának ki kell elégítenie a szükségletek biológiai rendszerét”, és minden kulturális teljesítmény „az emberi szervezet eszközökkel való kiterjesztése, és közvetve vagy közvetlenül valamilyen testi szükséglet kielégítésére irányul”. (B. Malinowski 1972, 420) Szerinte a funkcionista kutatásban „az embert teljes biológiai realitásában kell bevonnunk kulturális elemzésünkbe”.

(P. Bohannon – M. Glazer 1997, 380) A testi szükségletek határozzák meg ebben az elméletben a kultúra alapjait, és ezekből nőhetnek ki azok a származékos szükségletek, amelyek a kultúra magasabb szintjeit fejlesztik ki. Az így kiépülő rendszer ezért magába foglalja a kultúra egészét, annak ellenére, hogy a természethez fűződő gyakorlati viszonyból indult ki, és ez a determináltság közvetve áthatja még a látszólag nem természeti elemeit is. Állítását Malinowski a nyelv példáján bizonyítja: „Lényegében véve a nyelv az emberi organizmusnak az a módosulása, mely lehetővé teszi számára, hogy a fiziológiai hajtóerőket kulturális értékekkel alakítsa át. Ha... megpróbáljuk elképzelni egy eszköz feltalálását és első használatát, láthatjuk, hogy az már feltételezi a szimbolizmus megszületését”. És „nyilvánvaló, hogy az így felhasznált eszköz csak akkor válik kulturális elemmé, ha kollektív használata állandósul, s ha a használatot hagyomány útján továbbadják”. (P. Bohannon – M. Glazer 1997, 395)

Már Herder is kiemelte a hagyomány jelentőségét a kultúra történelmében, és ez a mozzanat jellemző volt a kulturális antropológiát követők nagy részére is. Claude Lévi-Strauss figyelmeztet arra, hogy a haladás „nem folyamatos, és nem is kikerülhetetlen... A történelem csak kivételes esetekben lesz felhalmozó”. Ezért egyre inkább hajlunk arra, hogy a kultúrákat ne időben, hanem inkább térben különböztessük meg” (C. Lévi-Strauss 1999, 35-36) E különbségek érzékeltetésében két egymással összefüggő tényező válik hangsúlyossá: az emberi tevékenységben állandósuló viselkedésmódok és a hozzájuk kapcsolódó tudati termékek, kommunikációs modellek. Az ilyen modellek rendszerként fogják át egy közösség életét, és határozzák meg a szokásait, emberi kapcsolatait és jelképeit, amelyek egymással kölcsönhatásban vannak és logikailag strukturált egységet képeznek.

Már ezek az utalások is érzékeltetik, hogy a kultúra antropológiai felfogásában egyre nagyobb nyomatékot kap a szimbólumalkotás és használat, mint az emberi lét lényeges sajátossága. Egyre inkább általánosan elfogadottá válik Lévi-Strauss meghatározása, mely a kultúrát „közös, megosztott szimbólumok rendszerének tekinti, mely a gondolat és az ész sűrített alkotása”. (R. M. Keesing 1974, 74) Ezt vallja Clifford Geertz is; szerinte a kultúra „a társadalmi események szimbolikus dimenziója”, azaz „társadalmilag teremtett jelentésstruktúrák összessége”. (C. Geertz 1994, 180) Úgy látszik, ez az, ami kapcsolódási lehetőséget kínál a kultúra antropológiai és értékelméleti felfogása között, tehát esélyt ad arra, hogy megszűnjön az a távolság, ami e két szemléletet egymástól elválasztja.

Ahhoz azonban, hogy ezt bizonyítani tudjuk, még figyelembe kell vennünk, hogy a felvilágosodást követő filozófia mit is mond erről. Arnold Gehlen, aki fejtegetéseiben Herder és Kant megállapításaihoz nyúl vissza, az ember öntevékenységét hangsúlyozza. Az embert testi és lelki egységében fogja fel, és léte sajátosságaiban értelmezi. Szerinte az ember különleges volta „a cselekvés fogalmában fut össze”. (A. Gehlen 1976, 21) Tevékenységében az ember felszabadul ösztönös késztetéseitől, leválik mindenkori aktuális helyzetéről, attól függetlenül vizsgálódik, és állít feladatot maga elé. Ebből következően lesz „előrelátó lény”, tehát a lehetőségeit kutatva nyitott a világra. A lehetőségek felismerésével azonban a benyomások

célszerűtlenül nagy tömegét észleli, ezért „tehermentesítenie” kell magát. Ennek módja, hogy „funkcionális hierarchiát teremtsen”, és így teszi élete számára alkalmassá a körülötte lévő világot. „Az életének szolgálatára alkalmassá tett természet összességét nevezzük kultúrának, s a kultúra világa az emberi világ”. (A. Gehlen 1976, 49) A kultúra Gehlen fogalmazásában a „második természet”, az a mesterséges környezet, amelyben az ember élni tud. Ám nem pusztán az emberi élet feltétele, hanem olyan környezet, amit folytonosan fejleszt, mert a körülmények káoszában a dolgokat be kell vonni tapasztalataiba, azokat a manipuláció tárgyává kell tenni, és a benyomások gazdagsága közben komplex látásmódot, kombinatív gondolkodást, változékony cselekvésmódot kell kialakítani. Eközben az ember értelmezi „a rendelkezésére álló világot”, „áttöri a közvetlenség bűvkörét”, és távlatos gondolkodásában szimbólumokat használ. Ezek lényege, hogy olyasmire utalnak, ami „nincsen adva”, amit a konkrét összefüggésekből nem lehet kikövetkeztetni”. (A. Gehlen 1976, 38) A szimbólumhasználat is a tehermentesítést szolgálja. Ha sűríteni lehet a benyomások gazdagságát, akkor ez megkönnyíti a tájékozódást és a valóság formálását. A nyelv tehát összefügg az ember tevékenységével, egyrészt lehetővé teszi a külső ingerek összefoglalását, másrészt hozzájárul a külső valóságra vonatkozó gyakorlati viszonyuláshoz. Gehlen azért nevezi az ember viselkedését kommunikatívnak, mert „túllép önmagán és valami másra vonatkozik, s ebből a másból kiindulva határozza meg önmagát”. (A. Gehlen 1976, 338) Noha Gehlen az ember nyelvi képességét nem a társas létből, az egyének együttműködéséből vezeti le, hanem az egyén szenzomotoros teljesítményéből és a külvilághoz fűződő viszonyából, végül mégis csak eljut a kommunikáció szociális vonatkozásaihoz. Ezért mondja az embert „kinevelésre szoruló lénynek”, és e megformálás összességét erkölcsiségnek. (A. Gehlen 1976, 524) E tulajdonság már nem a tárgyakhoz fűződő viszony része, hanem a többi emberhez fűződő kapcsolaté. Ami magától értetődően következik abból, hogy a kommunikáció nem egyszerűen beszéd, hanem a gondolatok közlése mások számára, feltételezve a kölcsönösséget az adás-vétel formájában. Bizonyos vonatkozásban felismerhető Gehlen felfogásának rokonsága Cassirer nézeteivel. Mindketten a tevékenységet tartják az emberi élet lényegének, és mindketten a szimbólumok használatában jelölik meg a kultúra legfontosabb ismertető jegyét. Ez a párhuzam megengedi azt a feltételezést, hogy az antropológia és az értékelméleti irány valamennyire mégis csak összeköthető, bár kétségtelen, hogy egyes vonatkozásaik egymás ellentétéként mutathatók fel.

(Az antropológiai és az értékelméleti kultúra-fogalom szembenállása és összekapcsolása)

Ami feltűnik összehasonlításuk közben, az az, hogy mennyire másképp viszonyulnak a történelmi változásokhoz. Az antropológiai felfogásban megjelenő kultúra ellenáll azoknak, ragaszkodik a bevált szokásokhoz és a viselkedés szabályaihoz. Még a múltból szóló mondáiban és a természetfölöttihez kapcsolódó rítusaiban is az ismétlődés a jellemző. Nem véletlen, hogy ez az irányzat sokáig nagymértékben kötődött a hagyománykövető társadalmakhoz. A modern társadalmak „magas” kultúraiban viszont az újítás az érték, még ha azt eleinte nehéz is elfogadtatni a közvéleménnyel. Előbb-utóbb érthetővé válik, hogy enélkül nincs fejlődés, márpedig az emberi élet megjavítása lehetetlen, ha semmi sem változik. Ám azt is be kell látni, hogy egyrészt az új nem a semmiből jön létre, hanem a

meglevő eredmények átalakításából, másrészt nincs biztosíték arra, hogy minden újítás egyúttal értékes is lesz, ezt csak a társadalmi gyakorlat fogja igazolni. Már ez az összefüggés is jelzi a kétféle kultúra-felfogás egymásra utaltságát.

A köztük levő ellentét másik vonatkozása: az antropológiai felfogásban a kultúra a közösségi élet része, az értékelméletiben a személyes képességek kibontakozásának terepe. Ez a másság nem lenne ellentmondásos, ha az egyén alkotó kezdeményezése a közösségi élet keretein belül és annak javára történne. A modern kultúra individualitása azonban éppen-séggel az újítást nem méltányoló közönségtől való elfordulásban találja meg lehetőségeinek érvényesítését, számolva azzal, hogy a beidegzett szokások és gondolkodási sémák megváltoztatására irányuló kezdeményezés heves ellenkezést fog kiváltani. A modern társadalom ki is termeli a szokványos gondolkodást kiszolgáló tömegkultúrát, amely lehetőséget ad arra, hogy az emberek mégse azonosuljanak az újat adó és az élet mélyebb összefüggéseit feltáró kultúrával, s egyúttal lemondjanak saját maguk kulturális fejlesztéséről. A kultúrának ez a változata azonban –bármennyire is tömeghatású és igényli a tömeges jelenlétet – nem az egyének közösségi aktivitását erősíti, hanem az arról való lemondást, hogy aktív részesei legyenek a közösségi lét problémáinak megoldásában. A szokványos megoldásokkal élő tömegkultúrához ragaszkodó gondolkodás és magatartás annak kifejezője, hogy a közügyekre vonatkozó döntésekben egyedül a társadalom felett álló politikai hatalom illetékes, a magánember nem. Ezt a meggyőződést erősíti, hogy az egyén úgy érzi, képtelen tájékozódni a közügyek bonyolult szövevényeiben, ezért jobb, ha azokat az illetékesekre hagyja, ő pedig inkább „kikapcsolódik” a szabad idejében.

A tömegemberi mentalitás ezért csak látszólag vezeti vissza az embert a közösségi kultúrához, hiszen épp az hiányzik belőle, ami egykor a közösségi társadalmakban élő embereket összekapcsolta: a közös ügyekért érzett felelősség. Életfelfogása szerint abban a világban, amelyben egyre nehezebb eligazodni, egyet tehet az ember, mentesíti magát a közügyekre vonatkozó gondolkodástól, mert csak így érhető el élete kiegyensúlyozottsága. A nyugalom persze így sem teremthető meg: a közélet – akár akarják, akár nem – az életkörülmények és az életfeltételek állandó változásával beleszól az egyének életébe, és az embereket folytonosan olyan problémák elé állítja, amelyek meghaladják saját lehetőségeiket. Rá kell jönniük arra, hogy csak másokkal összefogva lehet ezeket megoldani, csakhogy ezek a „mások” ugyancsak közömbösek, vagy egészen másképp gondolkodnak, másképp éreznek, másféle értékeket ismernek el.

És itt fölmerül a kérdés: képesek vagyunk-e ebben a világban egymást megérteni, másokkal együttműködni? Hatékonyak-e azok a civil szervezetek, amelyek a közösséget érintő problémák megoldására vállalkoznak? Ezekre a kérdésekre csak elemző vizsgálatokkal lehetne válaszolni, bár ettől függetlenül is érzékelhető a tömegkultúrával élő társadalmak erős megosztottsága, az eltérő nézeteket valló csoportok kibékíthetetlen szembenállása. Ez az állapot arra készíthet bennünket, hogy teljesen reménytelennek tartsuk – legalább a fontosabb közügyekben – az egyetértést, ami nem a nézetazonosság talaján, hanem a

különböző álláspontok összehangolásával jöhetne létre. Hasonló következtetésre jut Clifford Geertz is. Szerinte nem hihető, hogy eljuthatunk valamilyen integrált általános kultúrához, a modern társadalomra jellemző pluralitás eltüntetéséhez. „A modern tudatot a mérhetetlen sokféleség jellemzi. Korunkban és az elkövetkezendő időben a humanista tanulmányokból kinövő és a kultúra irányát meghatározó általános orientáció, perspektíva vagy világnézet nem más, mint üres ábránd”. (C. Geertz 1994, 300-301)

Ha el is fogadható az emberi együttélés fokozódó pluralizálódása, nem biztos, hogy ebből azt a következtetést kell levonnunk, hogy teljesen reménytelen a különböző részek összefogása, vagy az csak erőszakkal teremthető meg. Az a „holisztikus” szemlélet, amit például László Ervin vall, nem a különböző nézetek tagadására, hanem konszenzusára épül, annak függvényében, hogy az érdekeltek mennyire képesek álláspontjukban a kultúra értékeit érvényesíteni. (László E. 2001) A kultúra alapvető funkciója ugyanis éppenséggel az, hogy a kaotikus valóságban rendet teremtsen, az egyéneket – érdekellentéteik összehangolásával – együttműködni tudó közösséggé fogja össze. Az a félelem, amely ettől a személyes szabadság megszüntetését várja, nem fogja fel, hogy az eltérő gondolkodás nem feltétlenül jelenti a „másság” tagadását, elutasítását, csak akkor, ha valaki azt hiszi, hogy az igazság mindig az ő álláspontjával azonos. Aki ilyen szűklátókörű, megfélemedezik arról, hogy az ember társas lény, csak társadalmi közegben tud életben maradni, és az egyéni gondolkodás is részben a társadalmi eredmények átvételének köszönhető, a gyermekkortól kezdődő szocializáció terméke. Ezért számára érthetetlen marad Tommaso Campanella következtetése: „az egység nem semmisíti meg a többféleséget, hanem erősíti azt, de nem egyetlen ember, hanem a mindenféle állapotú és helyzetű emberek egyesülésével... Éppen ezért nem egy, hanem több húrból származik a harmónia”. (T. Campanella 1959, 127)

Természetesen nem a differenciálódás és az integráció összefüggése a kétféle kultúra-felfogás egyeztetésének egyetlen problematikus esélye. Legalább ilyen vitatható az értékek szerepe az ember életében. Az antropológiai irányzatban a közösségi együttélésben érték az, ami az emberek létfenntartását segíti, beleértve nemcsak a természethez fűződő viszonyt, hanem az adott közösség tagjainak a kapcsolatát is. Az értéktudat azonossága magától értetődő. Nem így a modern társadalmakban, amelyekben erősödik az értékek elfogadásának viszonylagossága, másrészt a társadalom tagjai egyénileg élik át, értékelik a szellemi kultúra értékeit is. Ez vezetett ahhoz a meggyőződéshez, hogy érték az, amit az emberek értékelni tudnak. S minthogy ez nagymértékben eltérhet egymástól, az értékeknek nincs is objektíve igazolható alapjuk.

A természethez közel élő emberi közösségekben az értékazonosság összefügg azzal, hogy valamennyi érték a létfenntartás szolgálatában áll. Értékességüket a napi gyakorlat bizonyítja, hasznosak. Még azok is, amelyek a transzcendenciára irányulnak. Az emberek általános meggyőződése, hogy a szellemi hatalmak megnyerése is hasznos a közösség számára. A modern társadalom is ismeri persze a használatban megjelenő értékeket. Az önértéknek mondott szellemi javak hasznossága azonban csak áttételesen és hosszabb távon mutatható

ki, például az érzékszervek finomodásával, a tudat felfogós képességének fejlődésével. Az ilyen eredmények egyrészt nem „kézzelfoghatóak”, másrészt megmaradnak az egyéni lét és tudat keretein belül. A kérdés nem is az, hogy ez mennyire válhat nyilvánvalóvá és elismertté, inkább az, hogy az értéktudat mennyire jelenhet meg a szellemi kultúrán túl, a köznapi életben, és ez mennyire lépi túl a személyes elfogultságból eredő szűklátókörűséget. Mennyire jelenik meg az egészség megőrzésében, életmódban, életvitelben, magatartásban, az emberi kapcsolatokban, a beszédben, és mindezt mennyire tekinti egy társadalom fejlesztendő feladatnak? Az egészség megőrzéséről aránylag sok közlemény jelenik meg az újságokban és más tömegközli eszközökben. A baj csak az, hogy ezeket többnyire azok veszik figyelembe, akik már korábban elfogadták a vele járó követelményeket. Mások viszont tudomásul sem veszik ezeket, noha éppenséggel náluk jelentkeznek az egészségtelen magatartás hatásai. Még rosszabb a helyzet az életmód, a magatartás, a társas kapcsolat és a beszéd kultúrájánál. Ezek viszonylatában elhalványulnak azok a társadalmi normák, amelyek korábban szabályozták az emberi életet. A társadalmilag kiérlelt normák helyett „divatok” hatnak, például a fiatalok rendszeres dohányzásában, alkohol-fogyasztásában, féktelen szórakozásában. Noha ezek értékként jelennek meg a velük azonosulók gondolkodásában, de nem a tudatos, kritikusan átgondolt választásukban, hanem a vélt többséghez igazodó önállótlanágukban. Nyilvánvaló, hogy ez nem vezet az egyéniség kiteljesedéséhez, ami az értéknek és a kultúrának is a rendeltetése lenne.

Feltételezhető, hogy az antropológiai és az értékelméleti felfogás összhangja ott keresendő, ahol az egyéni és a társadalmi lét összhangja is erősödik, és ez a két dimenzió nem egymással szemben álló, hanem egymást kiegészítő a „rész-egész” viszony tudatosulásával. Amíg a közélet nem hoz javulást ebben a vonatkozásban, addig az sem várható, hogy a társadalmi lét egészét átfogó, antropológiai értelemben vett kultúra és az autonóm értékeket eredményező szellemi kultúra közti kapcsolat magától értetődő legyen. Ehhez azonban még valami elengedhetetlenül hozzá tartozik. Együttműködés nem lehetséges megértéssel járó kommunikáció nélkül. Amíg jellemző tünetként említjük, hogy ugyanazokat a fogalmakat és kifejezéseket még az azonos nyelven megszólalók sem képesek azonos módon értelmezni, addig nem is várható megértés. A többféle gondolkodás még természetes is, de a bezárkózás a saját felfogásba már nem az. Így csak a félreértések halmozódhatnak és állandósulhatnak, önkényesen torzítva az eredeti gondolatokat. Így csak a „süketek párbeszéde” alakulhat ki, s nem az arra való igény, hogy igyekezzünk minél többféle értelmezési lehetőséget megismerni, megérteni, és keressük azok lehetséges szintézisét. Tulajdonképpen ez lenne az, amit az egyéni művelődés céljának mondhatnánk. Nem az ismeretek felszínes felhalmozása, a tájékozottság látszata, hanem az információk közt kialakítható egységek kidolgozása. Ezt nevezzük alkotó gondolkodásnak, és alighanem ez az, ami teljesebbé teheti a kultúra antropológiai értelmezését az értékelméleti felfogás segítségével.

Irodalom

- Ágh A.: Tudományos-technikai forradalom és művelődés. Magvető Könyvkiadó. 1977
- Bohannon P. – Glazer M. (szerk.): Mérföldkövek a kulturális antropológiában. Panem-Mc.Grave-Hill. Budapest, 1997
- Burke, P.: Népi kultúra a kora újkori Európában. Századvég-Hajnal István Kör. Bp. 1991
- Cassirer, E.: Zur Logik der Kulturwissenschaften. Göteborg, 1942. In: Forrásmunkák a kultúra elméletében. III/1 kötet. Szerk.: Bujdosó D. Tankönyvkiadó, 1983.
- Forrásmunkák a kultúra elméletében. III/2 kötet. Szerk.: Bujdosó D. Tankönyvkiadó. 1984
- Geertz, C.: A kultúra fogalmának hatása az ember fogalmára. Kultúra és Közösség. 1988. 4.
- Geertz, C.: Az értelmezés hatalma. Századvég Kiadó. 1994.
- Gehlen, A.: Az ember. Természete és helye a világban. Gondolat Kiadó, 1976.
- Hegel, G. W. F.: A szellem fenomenológiája. Akadémiai Kiadó. 1979.
- Herder, J. G.: Eszmék az emberiség történetének filozófiájáról. Gondolat Kiadó. 1978.
- Herder, J. G.: Értekezések, levelek. Európa Könyvkiadó. 1983.
- Herskovits, M.: Cultural Anthropology. New York, 1952. In: Forrásmunkák a kultúra elméletéből. Szerk.: Maróti A. Tankönyvkiadó, 1975
- Kant, I.: A vallás a pusztaság határain belül. Gondolat Kiadó. 1974.
- Kant, I.: Az ítéleőrő kritikája. Akadémiai Kiadó, 1979
- Keessing, R. M.: Theories of Culture. Annual Review of Anthropology. Palo Alto, California. 1974., vol. 3.
- Kroeber, A. I. – Kluckhohn C.: Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions. Vintage Books, New York. 1952.
- Lévi-Strauss, C.: Faj és történelem. Napvilág Kiadó. 1999.
- Malinowski, B.: Baloma. Gondolat Kiadó, 1972.
- Márkus Gy.: Kultúra és modernitás. T-Twins Kiadó, Lukács Archívum. 1992.
- Német kultúraelméleti tanulmányok. 2. kötet, szerk.: Bujdosó D. Tankönyvkiadó, 1984.
- Ortega y Gasset, J.: Korunk feladata. Hétágú Síp Alapítvány. 1993.
- Rickert, H.: A filozófia alapproblémái. Európa Könyvkiadó. 1987.
- Schiller, F.: Válogatott esztétikai írásai. Magyar Helikon. 1960.
- Simmel, G.: A pénz filozófiája. Osiris Kiadó. 2004.

(Valóság, 2011/ 5)

A kultúra tagozódása a társadalmi nyilvánosságban

Egy társadalom életében a kultúra kétféle módon lehet jelen: az irodalomra és a művészetekre (esetleg a tudományokra is) szűkített formájában vagy az életmód egészére kiterjedő tágabb felfogásban. A megkülönböztetés jelentőségét az határozza meg, hogy más a szerkezeti tagolódás bennük. A szűk felfogásban élesen elválnak egymástól az alkotók és az alkotásaikat befogadók, ezért szükség van a köztük lévő távolság áthidalására; ezt a kultúrát közvetítő intézmények és szakemberek tehetik meg. A közvetítés azonban nem hat mindenkire. Sokan igénybe sem veszik a kínált lehetőséget, mások igen, de eltérő mértékben és eltérő minőségben választva. A tágabb felfogásban nincs ilyen éles elhatárolódás, még ha a kultúra itt sem teljesen egységes a társadalom tagjai között. Itt a kultúra közösségi természetű, mind keletkezésében, mind pedig az alkalmazásában. Nagyobb az egység a természethez közeli életmódot követő társadalmi alakulatokban, differenciáltabb a modern korban.

Fölvethető a kérdés, mi okozza ezt a szerkezeti különbséget a kultúra szűk és tág felfogásában? A válasz a kultúra terjedésének statikus és dinamikus változatában található meg. Az életmód kultúrája jobban kötődik a hagyományos formákhoz és minőségekhez, tehát lassan változik. A szellemi javakra szűkülő kultúra lényege viszont éppen a hagyomány megváltoztatása, az újítás. Természetesen az alkotó itt sem szakíthat teljesen az előzményekkel. Már csak azért sem, mert szüksége van műveinek befogadóira, hiszen ha a teljesítményeit senki sem veszi át, azok „holt értékek” maradnak, tartalmuk nem kerül át a köztudatba, nem befolyásolhatja azt. Ezért kénytelen valamelyest alkalmazkodni a remélhető befogadók igény szintjéhez és gondolkodásmódjához. Az alkalmazkodás az úgynevezett „tömegkultúrában” erős, annak kommersz jellege miatt. (Amikor a kultúra eladandó áruvá válik.) Az életmód kultúrájában nincs meg ez a kényszer. Az élet fenntartását szolgáló közösségi minták átvétele magától értetődően indokolt, nemcsak a már bevált eljárások értéke, hanem a közösséghez igazodás biztonságot adó hatása miatt is. A differenciált modern társadalmak életmódjában vannak ugyan újítók, akik változtatnak a szokványos eljárásokon, de ez a különállás éppenséggel értéket akar kifejezni. Ezért lesznek olyan követők, akik felismerik, hogy az újítás átvételével egyéniségük értéke mutatható ki. Ez „divatként” terjed a modern társadalomban. A korábbi közösségi társadalmakban az ilyen eltérés az általánosan elfogadott értékekkel való szembefordulásnak számított, ezért elítélték, a változtatókat büntették. A közösség nem egyszer kizárta magából a szabályokat elvetőt. Itt a közösségi kötelék ereje az ember természeti meghatározottságának volt a következménye, ezért kényszert jelentett. Ennek bizonyága, hogy a tevékenységet többnyire a gépiesen ismétlődő szokás jellemezte, követendő módja pedig utánzással volt elsajátítható.

Minthogy a természeti környezetben élő zárt közösségekben az életmód kultúráját mindenki átvette, az nem is különült el önálló tevékenységformaként az élet gyakorlatában. A modern társadalmakban azonban igen, ezért problémává vált a kultúra elsajátítása. Elsősorban azért, mert már nem volt közvetlen kapcsolata a gyakorlati élettel, másrészt pedig azért, mert ezt a

kultúrát már csak tanultsággal lehetett megérteni, átvenni. Ebből következett, hogy a szűken értelmezett kultúra társadalmi terjesztése és elfogadtatása sokkal nehezebben volt megoldható, mint az életmódot és a magatartást átfogó kultúráé. Amikor a természeti kötöttségekkel szembeforduló tudomány a felvilágosodás idején átvette a vezető szerepet a kultúrában, felismertté vált, hogy annak átvétele nem történhet automatikusan, a megértése és a gondolkodásba építése nélkülözhetetlenné teszi a közoktatást. S noha a felvilágosodás hívei optimistán hirdették a széles körű felvilágosítás, népművelés szükségességét, csakhamar bebizonyosodott, hogy ez nem érhet el könnyen eredményeket a többségükben írástudatlan embereket átfogó társadalomban. Bessenyei György még kijelentette, hogy „egy ország boldogságának legfőbb eszköze a tudomány, és ez mentől közönségesebb, az ország is annál boldogabb”. A szaporodó írásbeliség meg is kezdte a szükséges tudnivalók terjesztését, kiderült azonban, hogy ez a kultúra a társadalomnak csak igen szűk körében terjedhet el. A felvilágosodás egyoldalú racionalizmusát azután a romantika próbálta hatásában javítani, de ezzel egy új ellentmondás bontakozott ki: az érzelmekre építő alkotások óhatatlanul a tudat alacsonyabb szintjét célozták meg, és ez a kultúra személyiségfejlesztő céljának tagadásához vezetett. A tömegigények kielégítésével a kultúra ketté is hasadt: elitkultúrára és tömegkultúrára. S hogy ez az utóbbi vált végül is a kulturális élet központjává, azt a gazdasági haszon igénye, a kultúra kommercializálása idézte elő, amit olykor már nem is kultúrának, hanem „szórakoztató iparnak” neveztek.

Mit jelent ma ez a kettősség a gondolkodásban? A köznapi tudat megmarad a konkrétság szintjén, s ha él is olykor általánosított fogalmakkal, az „érthető” marad gyakori használata miatt. A művészeti és a tudományos közlés viszont mindig szimbolikus fogalmakban, jelképekben fejezi ki magát, ami azzal is eltér a közbeszéd fogalomkészletétől, hogy szükségessé teszi az átvevők aktív viszonyulását. Ezért ők nem egyszerűen tudomásul veszik, amit nekik mondanak, hanem értelmezik, megfejtik, tapasztalataikkal és következtetéseikkel kiegészítik a közleményt. Azaz részesévé válnak az alkotásnak, még ha ennek az eredménye nem is lesz újabb objektiváció. Az ilyen aktív, alkotó gondolkodás nélkül a szellemi kultúra nem is vehető át. S akik képtelenek erre, ki is maradnak a kulturálódásból, megelégszenek annak kommersz pótlékával, vagy az életmód mintáira szorítkozó és a tapasztalatok konkrétságában maradó gondolkodással.

A két kultúra-fogalom különbségét és ellentétét Márkus György kulturális közérzetünk és „a kultúrával szembeni tanácstalanságunk” zavarának mondta. A kultúra tágabb felfogása – amely az emberek „valamennyi biológiailag nem rögzült magatartását” és „az emberi tevékenység és eredményeik jelentéshordozó és jelentést továbbító aspektusát” fejezi ki – szerinte lehetővé teszi, hogy az emberek „egyazon világban éljenek”, „tetteik egymás számára kölcsönösen érthetőek legyenek”. Ezzel szemben a kultúra szűkebb „értékhangsúlyos” fogalma a közösségi egység felbomlását jelenti, amikor a hagyománnyal szemben az újító „autonóm, önértéket képviselő” alkotásokat tekinti a kultúra lényegének. Márkus véleménye, hogy ez a kétféle felfogás nem egyeztethető össze. Az ellentét valóban mély, a

kultúra tudományos vizsgálata azonban nem mondhat le arról, hogy keresse köztük a szintézis lehetőségét.

Az ellentét kezdetének kialakulását keresve érdekelhet minket a kultúra funkciójának és struktúrájának történelmi változása. Mihail Bahtyin a tél múlásán örvendező középkori karneválról említi meg, hogy az „nem osztja fel a résztvevőket előadókra és nézőkre”. Ugyanis „a karnevált nem nézik, hanem élik, méghozzá mindenki”. Ezért „össznépi”. „Nem lehet kilépni belőle, amíg tart, csak a törvényei szerint lehet élni”. S minthogy ez az ünnep szoros kapcsolatban állt a természet változásaival, benne a változás, a megújulás, az újjászületés lehetősége tudatosult, ezért járt együtt a szabadság, az egyenlőség és a bőség illuzorikus átélésével. Ezzel szemben a hivatalos ünnepek „sohasem vezettek ki a fennálló világrendből, és nem hoztak létre semmilyen másik életet. Ellenkezőleg: a fennálló rendet szentesítették és erősítették meg”. „A hivatalos ünnep... azt hangsúlyozta, hogy a fennálló világrend úgy, ahogy van, jelenlegi hierarchiájával, érvényes vallási, politikai és erkölcsi értékeivel, normáival, tilalmaival együtt stabil, változtathatatlan és örökkévaló”. Az ilyen hivatalos ünnepeken mindenki címeivel és rangjával vett részt, a társadalmi különbségeknek megfelelően. S ezeknek a szertartásos külsőségeihez mindig komolyság társult, ellentétben a népi ünnepek felszabadult vidámságával.

A középkori karnevál példája jól érzékeltette, hogy a nép számára idegen volt az olyan ünnep, amelyen csak néző lehetett. Számára az alkalom magától értetődően általános részvételi lehetőség volt, ugyanúgy, ahogy azt az életmódjához kapcsolódó közösségi alkalmaknál megszokta. Ott élet és kultúra szoros egysége válasz volt az élet problémáira és azokra a lehetőségekre, amelyek megoldást ígértek. Ezért fejezték ki az emberek vágyait a természet megújulásához hasonlóan, ideiglenesen felszabadítva őket korlátaik alól. A részvétel általánossága azonban nemcsak a természet megújulásához kapcsolódó ünnepeke volt akkor jellemző. Johan Huizinga írta: Régebben a nép maga énekelt, táncolt, játszott, és ez közösségi alkalom volt számára. A modern kultúrában azonban „az emberek énekeltenek, táncoltatnak, játszatnak maguknak” és ezzel „szaporodik a passzív elem a művészetben”. Az összehasonlítás jól érzékelteti a változás lényegét: a modern társadalomban megszűnik az önellátás a kultúrában, és ezt azokra bízzák, akiknek vállalt feladatuk a kulturális nyilvánosság szolgálata, ezzel azonban mentesítik az emberek többségét ettől az aktivitástól.

Az életmódhoz kapcsolódó kultúra még annak a kornak a vetülete, amelyben az emberi együttélés módja volt a meghatározó. Az irodalomra és a művészetekre szűkülő felfogás az egyének alkotásaival az emberi élet megítélésében a közösségről az individualitásra teszi át a hangsúlyt, s az utóbbiban arra, ami egyéni tettekkel megújítja azt. Ebben azonban más különbség is található: a korábbi kor a tevékenységet, a későbbi annak tárgyiasult eredményeit tekinti lényegesnek. Ez nyilván összefügg a gazdasági élet átalakulásával, a termékek áruvá válásával. Erről érdekes párhuzamot mutat ki Jürgen Habermas a kultúra és a társadalmi nyilvánosság kapcsolatának megváltozásában.

„Németországban a 18. század végéig kialakult egy kicsiny, de kritikusan vitatkozó nyilvánosság. Mindenekelőtt városi polgárokból és más polgári elemekből létrejött a tudósok köztársaságán túlnyúló, általános olvasóközösség, amely már nemcsak néhány standard művet olvas el újra meg újra intenzíven, hanem olvasási szokásaiban az állandó új megjelenésekhez igazodik, ezzel pedig mintegy a magánszféra közepéből kiindulva megteremtődik a nyilvános kommunikáció viszonylag sűrű hálójája. Az olvasók ugrásszerűen megnövekedett számának megfelelően jelentősen bővül a könyvek, folyóiratok és újságok termelése, megszorodnak az írók, kiadók, könyvkereskedők, s főként az olvasótársaságok kölcsönkönyvtárakat és olvasóhelyiségeket állítanak föl egy új, olvasási kultúra csomópontjaiként. Időközben elismerést nyert a kései német felvilágosodásban létrejött egyesületi élet fontossága is”. Habermas azonban jelzi, hogy néhány évtizeddel később felbomlanak a különböző társaságok, klubok, egyesületek, s „az egyesek társas vitája átengedi helyét a többé-kevésbé kötetlen csoporttevékenységnek”, majd ennek következményeként megtörténik az átmenet „a kultúrán elmélkedő közösségtől a fogyasztó közönségig”. A művelődés magánügy lesz, ezzel együtt gyengül a rendszeres művelődés igénye is. „Formálisan úgynevezett beszélgetéseket szerveznek, és rögtön be is sorolják a felnőttoktatás alkotó részeként. Felekezeti akadémiák, politikai fórumok, irodalmi szervezetek élnek a kommentárt igénylő és megvitatható kultúra megbeszéléséből”. A vitákon azonban felkért szakértők vesznek részt, az őket hallgató közönség pedig belépődíj ellenében vehet részt ezeken a rendezvényeken. Az így szervezett pódiumvita „még ott is áruformát ölt, ahol a gyűléseken mindenki részt tud venni”. A kis közösségekben lezajló beszélgetések átalakulása beépül abba a gyakorlatba, amelyben „a színházért, a hangversenyért és a múzeumért fizetni kell”, s ahol a kultúra közvetítésében elhatárolódnak egymástól az alkotók és befogadók. Ez az elkülönülés később még erősebb lesz a tömegközli eszközök megjelenésével. S noha a látszat az, hogy megoldódik a kultúra tömeges elterjesztése, valójában az emberek mindig csak azt vehetik át, amit nekik kínálnak. Arról pedig egyáltalán nincs itt szó, hogy az átvétel tényleges eredménnyel jár-e; a befogadók értik-e, feldolgozzák-e, továbbgondolják-e magukban, amit hallottak, láttak, és az milyen eredményt váltott ki személyük alakulásában. Egy rádiós, televíziós adás úgy is elhangozhat, hogy azt senki sem hallja, látja. Csupán ezért lesz lényeges a látogatottság mennyisége.

Ebben a vonatkozásban érdemes figyelembe venni Georg Simmel megállapításait a kultúra tragédiájáról. Az egy évszázaddal ezelőtt megfogalmazott aggodalmai szerint a szellemi kultúrában mindig megjelenik valami magasabb rendű, tökéletesebb, ami meghaladja az egyének tapasztalatait. Ez részben az alkotók intelligenciájából, részben a valóság értékeiből és a dolgok jelentéséből származik, az alkotás ezek szintézise lesz. E folyamat azonban a megformálással lezárul, megszűnik az alkotó erő mozgása, az eredmény rögzítetten, merevvé lesz. Olyan ez „mintha a lélek teremtő mozgása tulajdon termékeibe pusztulna bele”. E kikerülhetetlen ellentmondás következtében a kultúra tárgyiasult állapota idegen lesz a legtöbb ember számára. A problémát mélyíti, hogy a kultúra eredményeiben számtalan nemzedék tudása halmozódik fel, amihez képest az egyén tudása, műveltsége mindinkább elmarad. „A szakadék állandóan növekszik”. Amit sok ember úgy akar áthidalni,

hogy meg sem próbál lépést tartani a kultúra fejlődésével, s lemond arról, hogy az eredményeit beépítse a gondolkodásába, azzal nyugtatva magát, hogy a kultúrában kifejezett szellemi tartalomnak nincs valóságos tartalma, azt csak a tapasztalatok közvetlensége tárhatja fel. Ez az érvelés reálisabbnak tartja a személyes élményeket, mint a társadalmilag összesített tudást, és védekezik az olyan külső hatás ellen, amely „egyre kevesebb ponton érintkezik a szubjektív lélekkel, annak akaratával és érzéseivel”. A kultúrától való elidegenedés következménye így egy olyan gondolkodásmód lesz, mely elzárkózik attól, hogy az életét s annak tapasztalatait szélesebb társadalmi-történelmi összefüggés részeként fogja fel és értse meg. Végző soron ez persze épp a személyi önállóságról való lemondáshoz vezet, mert az egyén – tájékozódási pontok hiányában – kényszeredetten azonosul az önállóság nélküli tömegember mentalitásával, gondolkodása „egyre pontatlanabb és közhelyszerűbb lesz”.

A Simmelnél fölvetett problémát Ernst Cassirer elemezte. A probléma gyökerét már Rousseau és Kant írásaiban is felfedezte, és hangsúlyozta, hogy Simmel lényegében megoldhatatlannak tartotta az objektumokban megtestesülő kultúra és az egyének szubjektumának elválását. Amikor az objektívált kultúra dologivá válik, az emberek számára egyre inkább „átfoghatatlan és megfoghatatlan” lesz. Oka: „az objektív szellem céljai és útjai sohasem esnek egybe a személyes élettel”. A bennük kifejeződő összefüggések és tartalmak idegenek az egyén számára. A konkrét valóságban elmerülő egyén ezért le akar mondani a kultúrában alkalmazott szimbólumok használatáról, „a kép és a név” uralmáról. Cassirer véleménye, hogy az ellentmondást úgy lehet feloldani, ha a kultúrában nem a tárgyasult művet tartjuk lényegesnek, hanem azt az alkotó folyamatot, mely létrehozta. Ezzel együtt azt is felismerjük, hogy az alkotó csak akkor képes nagy teljesítményre, ha „teljességgel átadja magát feladatának, és saját létéről megfeledkezik”. Nem azt fejezi ki, hanem a valóságot megújító irányultságot. Ehhez új nyelvre, új kifejezési formára van szükség. Tudomásul kell venni, hogy a nyelv nem pusztán egy meglevő kultúra közvetítésére szolgál, hanem egy új életérzés kifejezésére is. Az alkotás ebben az esetben a nyelv megváltoztatását (a szókincs, a grammatika és a stilisztika átformálását) jelentheti.

Cassirer hangsúlyozza azonban, hogy az alkotónak „egyrészt a fennállóhoz és megmaradóhoz kell kötődnie, másrészt állandóan a fennálló megváltoztatására törekednie”, mert csak így válhat műve a folytonosság részévé. E kettősség nélkül az újítás érthetetlen lenne. Az alkotás lényege tehát az a kettősség, mely a meglevőt és a megváltoztatását egymással kölcsönhatásban fogja fel. A megtartás és megújítás kapcsolatában esetenként másra kerülhet a hangsúly, ez azonban nem szüntetheti meg az alkotó elemek összefüggését, bár elismerhető, hogy közöttük az egyensúly „mindig labilis marad”. A köztük kialakuló belső feszültségből és ellentétből azonban nem következik az, hogy „a kultúra drámája a kultúra tragédiájává válik”.

Figyelemre méltó, hogy Cassirer a kultúrát „szimbolikus kifejezési formák együttesének” tartja, amelyben a beszélt nyelv az alapvető, de a mítoszt, a vallást, a művészetet, a

tudományt is közlésforma jellemzi. S ha ezt elfogadhatónak tekintjük, akkor ebből az is következik, hogy a kultúra, mint nyelvi közlés kommunikatív jellegű. Tehát nemcsak közöl valamit, annak átvételét is lényegesnek tartja. Abban az értelemben, hogy az alkotást befogadó reflektál a kapott üzenetre, azaz viszonzásként válaszol. Ha áttekintjük a modern társadalmak szellemi kultúráját, azt vehetjük észre, hogy a kommunikatív viszonyban ezt a második felét felületesen fogja fel, a legtöbbször nem is törődik vele. Csak az átvétel érdekli, annak a tartalma és minősége nem. Megelégszik azzal, hogy a kultúra eredményei eljutnak különböző emberekhez, de hogy bennük mit váltanak ki ezek, arról semmit sem tud mondani. Nyilvánvaló, hogy az átvétel nagy differenciáltsága miatt ezt nem könnyű felmérni, de talán mégsem lehetetlen. Ha a polgári átalakulás kezdetén lehetséges volt „a kultúráról okoskodó közösségek” eszmecseréje, akkor talán ez ma sem megvalósíthatatlan, bár kétségtelen, hogy az eltömegesedés és a túltechnizáltság korában a közvetlen emberi kommunikáció szükségszerűen elszűrkül, lecsökken. Nem bizonyos azonban, hogy ez azt rejti magában, hogy az emberek nem is kíváncsiak arra, mások mit gondolnak, és nem bizonyos, hogy napjainkban nem valósítható meg az eltérő nézetek egyeztetése, szintézisbe foglalása. Csak olyan körülmények közt lehetetlen ez a kreativitás, ahol a bezárkózás, az egyetlen nézet erőszakos elfogadtatása járja át az emberi életet. Azt, hogy ez a gondolkodásmód eléggé elterjedt napjainkban, a viták alacsony színvonala bizonyítja. A véleménycserében résztvevők többsége makacsul megmarad saját „igazsága” hangoztatásánál, s nem hajlandó arra, hogy elgondolkodjék a más véleményekben rejlő „igazságokon”, és kezdeményezze az eltérő álláspontok egyeztetését. Ezzel azonban lemond arról is, hogy kifejlessze magában a kreatív (alkotó) gondolkodás képességét, amelynek a lényege éppenséggel a látszólag össze nem tartozó információk közti új egység kialakítása.

Tény, hogy ennek a gondolkodásmódnak a kifejlesztése nem nagyon jellemző nálunk sem az iskolai oktatásra, sem az iskolán kívüli közművelődésre. Mintha a kultúra közvetítői megelégednének azzal, hogy a kultúrát egyesek „csinálják”, mások pedig – jó esetben – csodálják. S ha az utóbbiak még erre sem képesek, akkor az legfeljebb sajnálatos, de nem változtatható meg. A belenyugvás gyakorlatilag azonos azzal, hogy a modern irodalom és művészet nem lehet általánosan elfogadott, annak nincs társadalmi funkciója. E tévedés fogyatékoságát Umberto Eco tárja fel a „nyitott műről” szóló fejtegetéseiben, amelyek szerint a modern művészetben „egy általánosan elismert világ helyére olyan világ lép, amely... többértelműsége alapszik”. Itt az alkotó „befejezendő művet kínál a használónak”. Ennek alkotó elemei „nem esetleges elemek halmazai”, mert „egy mű nyitottsága és dinamikussága azt jelenti, hogy különböző integrációkban produktív kiegészítésekre ad lehetőséget, eleve irányt szab a strukturált energiák játékanak”. A mű értékét is az adja meg, hogy az alkotás üzenete „a lehetséges jelentések sokszorozódását” kínálja. Eco hangsúlyozza, ez a nyitottság újszerű kapcsolatot jelent a művész és a közönsége között, ami azután megváltoztatja a művészet helyét a társadalomban.

Amit ebben a vonatkozásban Eco elméleti alapossággal bizonyított, azt évtizedekkel korábban mások is megemlítették. Benedek Marcell például kijelentette, hogy egy művet

mindig ketten alkotnak: az író és az olvasó. „Az irodalmi műbe csak akkor költözik élet, ha van, ami el tudja olvasni... Az olvasás művésze az, akiben a megformálás adományán kívül minden megvan, ami az íróvá teszi”. Balázs Béla pedig így írt a műveltségről: az „az alkotásoknak nem pusztán passzív tükrözése, hanem szintén produktív alkotás. Csakhogy ennek tárgya nem kívül fekszik valamely külső objektumban, tárgya maga az ember. Feladata: saját lelkünk, szellemünk képzése, csiszolása. A műveltség jelenti azt az érzékenységet, fogékonyságot, ízlést, amelyet a tudás előidézhet (mert nem mindig idézi elő, ezért igen sokan vannak sokat tudó műveletlenek). Jelenti az öntudatlanná vált tudást, ami magasabb fokon már testté válik, és már mozgásban, hangban, kifejezésben nyilvánul meg. Ha ez a processzus megtörtént... akár el is felejtethem az objektív tudást”. A műveltség ebben az esetben „annyi életet jelent, mintha új érzékszerveket nyitna, melyeken keresztül új világ nyílik meg. Minél műveltebb valaki, annál több formában, annál többször és annál többet él. És minden műveletlenség részleges halál”.

Balázs Béla itt tulajdonképp azt az ellentétet vázolta fel sajátos fogalmazásában, amit a pszichológia a zárt és a nyílt gondolkodás ellentéteként ismer. Ha tudjuk, hogy mi különbözteti meg ezeket, akkor az is nyilvánvalóvá válhat, hogy minden információ, ami a kultúrából kapunk, fejlesztheti vagy akadályozhatja valakinek a kiteljesedését. „A zárt személy jobban ragaszkodik azokhoz a nézetekhez, amelyekben igazán hisz... egyúttal erőteljesebben elutasít minden olyan nézetrendszert, amely a maga nézeteinek vélt igazát cáfolná”. Viszont „minél nyíltabb a személy gondolati rendszere, annál inkább önmegvalósító erők vezetnek cselekedetében”. A zárt gondolkodásúak „biztonság” iránti igénye többnyire annak következménye, hogy „magányosnak, elszigeteltnek és támasztalannak érzik magukat a világban, amelybe belevetve élnek”. (Rokeach-Restle, 1980) Tudatukat ezért „az egyértelmű fogalmakban és merev kategóriákban történő, idealizált gondolkodásra való hajlam, a szélsőséges konvencionalizmus és a társadalmi normákhoz való merev igazodás, a tekintély imádata... az előítéletes és sztereotíp gondolkodásra való hajlandóság” jellemzi. (Kruglanski, 2005) Ezzel ellentétben a nyílt gondolkodást vállalók nem félnek a változásokból eredő bizonytalanságtól, nem keresnek a problémákra egyértelműen adható választ, mert tudomásul veszik a valóság bonyolultságát, és tudják, hogy abban eligazodni csak folytonos vizsgálódással, az összefüggések keresésével és értelmezésével, s az elért eredmények gyakori korrekciójával lehet. Számukra a tudás sohasem lezárt, hanem állandóan kiegészülő folyamat, amelyben a tájékozódás egyúttal az önfejlesztés folyamata is.

Ha figyelembe vesszük, hogy a kultúra közvetítésével foglalkozók mennyire tekintik feladatuknak a kultúra eredményeinek terjesztésén túl a befogadói gondolkodás fejlesztését, akkor megállapítható, hogy ezt általában feladatkörükön kívülinek tekintik. Többnyire az a meggyőződésük, hogy az értékek önmagukban fejlesztő hatásúak, ezért elég azzal törődni, hogy ezek minél több emberhez jussanak el. Ezt a meggyőződést azonban a gyakorlat kevéssé igazolja. Figyelmeztető lehetne, ha a művelődés kutatása vizsgálná a kultúra hatását, az elsajátítás folyamatát, és nemcsak a művek értékével foglalkozna. Az ilyen vizsgálódás azonban még adóssága tudományos életünknek.

Irodalom

Bahtyin, M.: Francois Rabelais művészete, a középkor és a reneszánsz népi kultúrája. Európa Könyvkiadó, 1982.

Balázs B.: A műveltségről. Népművelés. Új Élet. 1917. 1-2. sz.

Benedek M.: Az olvasás művészete. Gondolat Kiadó, 1970.

Bujdosó D.(szerk.): Német kultúraelméleti tanulmányok. 2. kötet. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999

Cassirer E.: Philosophie der symbolischen Formen. Die Sprache. Berlin, 1923.

Cassirer, E.: Zur Logik der Kulturwissenschaften. Göteborg, 1942.

Habermas, J.: A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltása. Gondolat Kiadó, Századvég Kiadó. 1993.

Huizinga, J.: A holnap árnyékában. Korunk kulturális bajainak diagnózisa. Egyetemi Nyomda, 1938

Huszár T.- Somlai P.(szerk.): A szociológia története 1917-ig. Tankönyvkiadó, 1972

Kruglanski, A.W.: A zárt gondolkodás pszichológiája. Osiris Kiadó, 2005.

Márkus Gy.: Kultúra és modernitás. T-Twins Kiadó. Lukács Archívum. 1992.

Rokeach, M. – Restle, F.: A nyílt és a zárt gondolkodási rendszerek közötti alapvető különbségtévesztés. In: Csepeli Gy.(szerk.): Előítéletek és csoportközi viszonyok. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1980.

Simmel, G.: A pénz filozófiája. Osiris Kiadó, 2004.

(Magyar Tudomány. 2018/9)

Esszé a tudományos ismeretterjesztésről

Olvasom Morus Tamás mintegy 500 évvel ezelőtt írt Utópiáját. Meglepő dolgokat találok benne: „Naponként a hajnali órákban nyilvános előadások vannak. Ezeken mindenki megjelenhet, de csak azok számára kötelesség, akiket név szerint kijelöltek tanulmányok folytatására. Mégis minden rendű férfiak és nők nagy számban özönlenek ezekre az előadásokra, mindegyik azt hallgatja, amihez kedve van”.¹ Noha az idézet utolsó mondata emlékeztet szabadegyetemeinkre, az a kijelentés, hogy az Unió polgárai „a munkálkodáson felül való szabadidejüket legtöbbször tudományokra szánják”, már lehetetlenné teszi az összehasonlítást. Korunkra egyáltalán nem jellemző, hogy az emberek többsége szabadidejét a tudományok megismerésére szánná. Igaz, Morus elképzelt társadalmában naponta hat óra a munkaidő, és ettől még messze vagyunk. A problémát azonban nem is a szabadidő csekélyebb mennyisége okozza, hanem az, hogy a tudományos gondolkodás elsajátítására nagyon kevesen éreznek indíttatást. Ha tudjuk, hogy ennek szükségességét Morus után két-három évszázaddal később a felvilágosodás is hangsúlyozta, akkor elgondolkozhatunk arról, hogy miért erősödött meg később ez a szükséglet, és miért maradt még ma is utópia? Irreális lett volna Bessenyei György figyelmeztetése, mely szerint „az ország boldogságának legfőbb eszköze a tudomány, s ez mentől közönségesebb a lakosok között, az ország is annál boldogabb?”² A tudományok széleskörű elterjedtségére és az életben való felhasználására utaló kifejezés, azaz hogy „közönséges” legyen az ország lakói között, jelzi, hogy itt ezek a szavak nem a tudományos kutatásra, hanem a tudományok eredményeinek az elsajátítására vonatkoznak.

Elismerhető persze, hogy az iskolák tananyagát ma már a tudományok alapozzák meg, és a közoktatásban minden gyermek részt vesz. Feltételezhető tehát, hogy tanulás közben megismerik a tudományok eredményeit, és jó részük meg is érti azokat. Kérdéses azonban, hogy ez befolyásolja-e a gondolkodásukat és magatartásukat? Vagy a tanulók számára ez csak „tananyag”, amit kötelező megtanulni, emlékezetbe vésni, de az iskolán kívül már semmire sem használható? Mert az élet gyakorlata más, ott másképp kell gondolkodni és cselekedni. Tény, hogy a tudományok iránti érdeklődés egyesekben mégis kialakul, ezért jelentkeznek további tanulásra az egyetemeken, és vesznek részt tudományokat népszerűsítő előadásokon. Ez azonban az ország lakosságának csak a töredéke, s még a felsőoktatásban tanulók jó részét is inkább a végzettséget igazoló oklevél megszerzése motiválja, és nem az adott tudomány alapos elsajátítása. Fölmerül tehát a kérdés: a tudomány csak a kutatásával foglalkozókra és a tudományosan művelt kevesekre nézve szükséglet, a társadalom egészére kiterjedő elterjedtsége pedig megvalósíthatatlan ábránd? Igennel kellene felelnünk erre, ha Morust és a felvilágosodás filozófusait álmodozóknak tekintenénk, mert a nézeteik nem igazolódnak. Csakhogy a történelmet tanulmányozva azt látjuk, a felvilágosodás hatására Európa nagy részében egyesületek alakultak, intézmények létesültek az iskolán kívüli művelődés fejlesztésére, és ezekben jelentékeny szerepe volt a tudományos ismeretterjesztésnek. Ezek kezdettől azzal próbálkoztak, hogy a rohamosan fejlődő tudományokat közkinccsé tegyék, és keresték a módját annak, hogy miként lehet

eredményeiket a kevésbé iskolázottak közt is terjeszteni, érthetővé tenni. Érdemes tehát legalább egy ország példáját felidézni, a tudományok széleskörű terjesztését kezdeményező Nagy-Britanniáét.

Britanniában már a 16.-17. században elhangzottak tudomány-népszerűsítő előadások, amelyeknek többségét a Keresztény Ismereteket Terjesztő Társaság szervezte.³ A 19. század első felében az ipari forradalom hatására megnőtt az érdeklődés a technika és annak tudományos alapjai iránt. Az 1799-ben Londonban megalakult Tudományos Társaság „a tudományok terjesztésére, a hasznos mechanikai újítások, találmányok bevezetésére” előadásokat és bemutatókat hirdetett. Ugyanebben az évben Skóciában, Glasgow városában dr. Birbeck Mechanikai Intézetet alapított „egyszerű nyelven tartandó, ingyenes előadásokkal, amelyekhez kísérleti bemutatók és kiállítások kapcsolódnak”. Az első előadás „a folyékony és szilárd testek mechanikai tulajdonságairól” szólt, és a centrifugális pumpa bemutatása kísérte. Az alkalmilag szervezett előadásokat hamarosan három hónapos tanfolyamok váltották fel. A glasgow-i intézet előadásainak 1823-ban már több mint ezer résztvevője volt. A műszaki témák mellett egyre több természettudományi előadás hangzott el. Az Edinburgh-ban alapított Mechanikai Intézet 1821-től kezdve rendszeresen tartott előadássorozatot matematikából, fizikából, kémiából. Ezekben az években a gépesítés fokozódásával az ipar egyre több szakmunkást igényelt. Ennek tulajdonítható, hogy a mechanikai intézetek száma rohamosan nőtt, és azokhoz könyvtárakat és olvasótermeket kapcsoltak. Amikor dr. Birbeck Londonba költözött, ott is kezdeményezte néhány mechanikai intézet alapítását. Hatására azután újabb intézetek születtek Észak-Angliában és a tengerpart menti nagyobb kikötő-városokban. 1826-ban a számuk meghaladta a százat.

Népszerűségük ellenére azonban problémák is jelentkeztek. Minthogy az intézeteket a munkások szervezetei is támogatták, fölmerült a kérdés, hogy ezek mennyire politizálhatnak. A politizálást dr. Birbeck és követői elleneztek, ezért a munkásszervezetek kezdtek felhagyni az intézetek támogatásával, noha a londoni intézetben kezdetben ragaszkodtak ahhoz, hogy a vezetőség kétharmada munkás legyen. Hasonló probléma volt a működési költségek rendszeres biztosítása. A kérdés úgy merült fel, hogy kérjenek-e az intézetek állami és munkaadói támogatást, vagy próbálják meg előteremteni a szükséges összegeket a részvételi díjakból. A munkásokat képviselő szervezetek a függetlenség megtartása érdekében az önfenntartást javasolták, az intézmények ezért arra kényszerültek, hogy egyre több vonzó programot hirdessenek. A tudományos témák mindinkább háttérbe szorultak, helyükbe irodalmi, művészeti témák, szórakoztató hangversenyek, kirándulások, krikett-versenyek kerültek. Érezhető lett, hogy a 12 órás munkaidő után fáradt és alacsony képzettségű munkások kikapcsolódni szeretnének, és nem tudományos fejtegetéseket hallgatni. A népszerű programok hatására az intézetek közönsége is átalakult, egyre több kereskedelmi dolgozó, tisztviselő és üzletember látogatta ezeket a rendezvényeket, a munkásságnak inkább csak a jobban kereső, felsőbb rétege maradt meg. Nem véletlen, hogy a 19. század közepére a mechanikai intézetek sorra szűntek meg, vagy profilt váltva adták fel az eredeti képző szándékaikat.⁴

Az ismeretterjesztés újabb, virágzó korszaka a század második felében az egyetem körül jött létre. James Stuart 1872-ben javaslatot dolgozott ki egyetemek extramurális (falakon kívüli) tanfolyamaira, amelyek munkásoknak matematikát és természettudományokat oktatnak. Tervének megvalósítására sikerült megnyernie az ország két legjelentősebb egyetemét, a cambridge-it és az oxfordit. Az előadások vázlatát a beiratkozott tanulók nyomtatott formában kapták meg, az előadók válaszoltak a hallgatók kérdéseire, és könyveket ajánlottak nekik a további tájékozódásukhoz, ezek beszerzését „vándorkönyvtárak” tették lehetővé. A tanfolyamokon rendszeresen dolgozatot írtak, és az önként vállalkozók félénként vizsgát is tehettek. Az eredményes vizsgát teljesítők a négy éves tanfolyam befejezése után beiratkozhattak az egyetemre, és azt korábbi eredményeik beszámításával két év alatt elvégezhették, diplomát szerezhettek. Az egyetem kiterjesztésének (a „university extension”-nek) nevezett kezdeményezés később más egyetemekre is áttért, és amikor 1894-ben az egyetemek londoni kongresszusán a tapasztalatokat összesítették, már 131 – angol és amerikai – tanfolyamról beszéltek, amelyeknek a többségét a két kezdeményező egyetem szervezte.⁵

A munkásszervezetek kezdettől támogatták ezt a kezdeményezést, s amikor 1903-ban Albert Mansbridge javaslatára megalakult a Munkásoktatási Társaság (a Workers Educational Association), ez a kapcsolat még jobban erősödött. A szabadegyetemi képzés ma is létezik Nagy-Britanniában, most már csaknem mindegyik egyetemen és főiskolán, és ez a lehetőség minden felnőtt számára adott a társadalom különböző rétegeiből. A WEA ma is létező egyesület, sőt ugyanezen a néven megtalálható az Észak-európai országokban is. A „university extension” 1969-ban új intézménnyel bővült: megszületett a Nyílt Egyetem (az „Open university”), amelyre kétéves előkészület után 1971-ben iratkozhattak be az első tanulók. Előzményeitől eltérően ez már távoktatás volt, a beiratkozók oktatáscsomagot kaptak, az önálló tanulásra kidolgozott tankönyvek mellé audiovizuális szemléltető anyagokat is adtak. Ez utóbbiak a brit rádió és televízió társaságnál (a BBC-nél) készült tananyagok voltak, a nyilvánosan sugárzott műsorok felvételei alapján. Egyes tanfolyamokhoz a Nyílt Egyetem tanulmányi központja természettudományi kísérleti eszközöket és számítógépet kölcsönzött. Az eszközöket feladatlapok egészítették ki, ezeket folyamatosan kellett kitölteni és beküldeni a hálózat valamelyik tanulmányi központjához, ahonnan a tanulók azokat értékelve kapták vissza. A dolgozatok eredményét beszámították a vizsgák eredményébe, amelyeket egy konzultációs központban teljesítendő zárthelyi dolgozat alapján számítottak ki. A tanulás előre haladásának idejét, ütemét mindenki maga határozhatta meg, de a folytatás csak akkor volt lehetséges, ha az előző szintet már teljesítette valaki. A Nyílt Egyetem sajátossága, hogy a felvételt nem kötik középiskolai végzettséghez, aki viszont e nélkül vállalja az egyetemi tanulmányokat, a maga felelősségére teszi. A tanulás befizetett költségét (a tandíjat) ugyanis nem adják vissza, ha valaki időközben mégis belátta, hogy nem képes a kívánt szintet elérni. Hogy ez mégsem legyen számára teljesen reménytelen, a választott szak megkezdése előtt előkészítő tanfolyamon vehet részt, amely egyrészt alapozó jellegű, másrészt az önálló tanulás hatékony módszereit tanítja meg. A beiratkozottaknak kb. egyharmada középfokú előképzettség nélkül kezdi meg tanulmányait, bízva abban, hogy a

kiválasztott szakterületre irányuló érdeklődése segítheti őt. Hozzátehető azonban, hogy ez a lehetőség csak az alsóbb szintű (BA vagy BSc fokú) tanulmányokhoz van meg, a mesterszint (a MA vagy MSc) eléréséhez már nem.

Összehasonlításképpen érdemes felsorolni a magyarországi ismeretterjesztés történetének jelentősebb eseményeit. Amikor Széchenyi István több nyugat-európai ország felkeresése után hazatért, 1827-ben megalapította a Nemzeti Casinót, a társas élet szervezeti formájaként. Meggyőződése volt, hogy a rendszeres véleménycseré segíti „az elme csiszolódását”, és így az ország fokozatosan a „kiművelt emberfők” együttélésévé válhat. Könyveiben többször hivatkozott Anglia példájára, ahol a gazdasági élet és a művelődés összefügg egymással. Az európai felvilágosodás hatására a reformkor politikai mozgalmában résztvevők közül többen is kezdeményezték a tudományos ismeretek szélesebb körű terjesztését. 1841-ben Almási Balogh Pál a Pesti Hírlapban javasolta egy hasznos ismereteket terjesztő társaság megalapítását, hivatkozva a „Society for the Diffusion of Useful Knowledge” példájára, amely öt évvel korábban alakult meg Angliában. A felhíváshoz csatlakozók közreműködésével 1842-ben született meg a Magyar Iparegylet, amely azonnal iskolát nyitott fiatalok és felnőttek számára. Az egyesület vezetésében Almási Balogh Pál mellett Bugát Pál, Fáy András, Kossuth Lajos és Vajda Péter vett részt. Kossuth kezdeményezésére 1847-ben műipari kiállítást is szerveztek.

A Természettudományos Társulat 1841-ben alakult meg. Elnöke Bugát Pál orvos lett. Programadó írásában megfogalmazta, olyan egyesületet alapítanak, amelynek minden tagja „tanul és tanít is egyszersmind”.⁶ S amikor néhány évvel később meg kellett állapítania, hogy az utóbbi nem valósult meg, Bugát emlékeztette a tagságot arra, hogy a társulat céljaként fogalmazta meg: „Minél nagyobb mértékben résztetni hazánk fiait a természeti tudományok jótékonyosságában”. Ezért tanfolyamokat kellene indítani, népszerűsítő könyveket adni ki és terjeszteni. Bár ekkor a feladatok megvalósítására bizottság alakult, Bugát jelentése „irattárba került, megvalósítására nem került sor”. A Társulat tevékenysége ezekben az években megmaradt a szakosztályokon belül tartott megbeszéléseknél. Csak 1860-ban vetődött fel ismét az ismeretek szélesebb körű terjesztésének szükségessége. Ekkor a Társulat első titkára, Szabó József figyelmeztette a tagságot, hogy a kutató munkára a Tudományos Akadémia hivatott, a Természettudományi Társulatnak az eredmények népszerűsítése a feladata. Ezért javasolta előadási ciklusok tartását „népszerű modorban a nagyközönség számára”. Javaslata ekkor mégsem valósult meg. Ismét eltelt néhány év, amikor a Társulat új elnöke, Stoczek József hívott össze egy bizottságot a nyilvános előadások megtervezésére és megszervezésére. Ennek köszönhetően hangzottak el azután az első népszerűsítő előadások: 1866-ban – tehát huszonöt évvel a Társulat megalakulása után – az evangélikus egyház pesti székházának dísztermében került sor ezekre, „a nagyközönség jelenlétében”.⁷ A három alkalommal tartott két-két előadásnak olyan nagy sikere volt, hogy azokat meg kellett ismételni, és a Társulat létszáma 300 új taggal nőtt. Ettől kezdve azután a folyamatot nem lehetett megállítani.

A szóbeli ismeretterjesztést követte az írásbeli. Előzményeként említhető meg, hogy a Társulat a 60-as években anyagi gondokkal küzdött. Than Károly, a Társulat elnöke ezért összehívott egy szűk körű értekezletet, amely megfogalmazta, „a Társulatnak teljes elhatározottsággal a tudomány-terjesztés... a népszerűsítés pályájára kell lépnie”.⁸ A gyakorlati kivitelezéssel a Társulat fiatal főtítkárá, az akkor még 30 éves Szily Kálmánt bízta meg, aki bécsi, zürichi, berlini és heidelbergi egyetemi tanulmányai után tért haza, és lett később a Műszaki Egyetem tanára, a matematikai és fizikai tanszék alapítója. Szily a társulat közlönyét ismeretterjesztő lappá alakította át, és az 1869-től kezdve Természettudományi Közöny címmel jelent meg. Szily arra kérte a társulat tagjait, hogy közérdekű témákról közérthető cikkeket írjanak, mentesen az elvont, deduktív levezetésektől és a szűk kört érdeklő fejtegetésektől. Hangsúlyozta azonban, hogy a népszerűsítés nem mehet a tudományos színvonal rovására, kell hozzá a tárgyilagosság és az óvatosság az új eredmények közlésében. A havonta megjelenő lapnak olyan sikere volt, hogy az első öt füzetet újra kellett nyomtatni, és az 1500-as példányszámot 2500-ra emelték. A lap hazai szerzőkön kívül fordításokat is közölt neves külföldi tudósok munkáiból. A lap kiadása mellett Szily javasolta egy könyvsorozat megjelentetését. Három év alatt nyolc kötetet adtak ki, s egymás után jelentek meg Darwin, Haeckel, Helmholtz, Humboldt, Virchow írásai.

Szilynek érdemei voltak a szóbeli ismeretterjesztés megújításában. Javasolta az alkalmilag szervezett előadások helyett az egymással összefüggő témájú előadássorozatok indítását, és kereste a lehetőséget arra, hogy ezek ne korlátozódjanak szűkebb területre, hanem mozgassák meg a társulat egész tagságát. E sorozatok tudományos értékét és elismertségét bizonyította, hogy az előadók közt a tudományos akadémia tagjai is felléptek, mint Eötvös Loránd, Lengyel Béla, Than Károly. Az előadások népszerűségét legjobban Hermann Ottó növényteni és állattani előadásai fokozták, aki színesen, érdekes példákkal ismertette kutatási tapasztalatait. Az előadások anyagát füzetekben adták ki, azok tehát hozzáférhetővé váltak azok számára is, akik nem tudtak megjelenni az előadásokon. A természettudományi előadások sikere mellett volt azonban egy hiányosságuk: az előadások nagyrészt képzett emberekhez szóltak, megértésük magasabb fokú iskolázottságot feltételezett. Ezt a problémát az a javaslat akarta megoldani, amely kimondta, a népszerűsítést „egy fokkal lejjebb szállva”, elemi szinten is végezni kell. A társulat alelnöke, Eötvös Loránd támogatta ezt, s maga is vállalt egy hat előadásból álló sorozatot munkások számára „A nehézségről és a földi mágneses erőről” címmel. Mások is vállalkoztak ilyen előadássorozatra, mint például Entz Géza (élettan), Lengyel Béla (vegytan), Kövesligethy Radó (csillagászat), Krenner József (ásványtan), Zemplén Győző (fizika).

1907-ben rendezték meg Pécsen a szabad tanítás országos kongresszusát. Itt már jelentek a század elején megalakult Társadalomtudományi Társulat képviselői is, valamint olyan szervezetek (pl. a szakszervezetek) küldöttei, amelyek foglalkoztak a felnőttek iskolán kívüli képzésével. A felszólalók hangsúlyozták, a tanulás szükségességét úgy lehet felismertetni, ha az átadott ismeretek kapcsolatban állnak mindennapi életünkkel. A gyakorlatiasság azonban csak alap lehet, és mennél magasabb szintű az oktatás, annál inkább kell érzékel-

tetni az ismeretek összefüggéseit, amelyek azután elvezethetnek egy megalapozott világképhez, világnézethez.

Tetszéssel fogadta a kongresszus Cholnoky Jenő egyetemi tanár előadását a földrajzi műveltségről, mely szerinte nélkülözhetetlen a külgazdaság fejlesztéséhez. Így érvelt: „Rendesen fogalmunk sincs arról, hogy melyik világrészben, melyik országban mit termelnek, és mire van szüksége az embereknek. De még csak azt sem tudjuk, hogy hol vannak civilizált viszonyok, hova lehet biztosan árut küldeni, hol miként kell kereskedelmi szerződéseket kötni”. Állítását egy példával bizonyította. Kecskemét környékéről ekkor már sok barackot szállítottak külföldre. Az egyik termelő azonban lekéselt a szerződéskötésről, és a barackját nem tudta értékesíteni. Gondolt egyet, befőzte az egész termést, és lett kétszáz üveg finom lekvárja. Megkérte az egyik ismerőst, aki egy szállítmányt küldött ki Hollandiába, mellékeljen hozzá két üveg lekvárt mintának. A kísérő levélben írja meg az áruját fogadó kereskedőnek, hogy ha megfelel neki a lekvár minősége és a javasolt ára, akkor nagyobb mennyiséget is tud küldeni. Nemsokára megérkezett a válasz Hollandiából: az áru minősége jó, a kért ár elfogadható, és ha tényleg sok van belőle, küldjön a termelő egy hajórakománnyal. Cholnoky hozzátette: „A mi lekváros emberünk majd hanyatt esett ijedtében, de hát a kecskeméti emberben van vállalkozó szellem... a következő évben kiküldötte a hajórakomány baracklekvárt, és csinált olyan üzletet, amilyent barackkal még sohasem csináltak Magyarországon”. Ezzel a példával Cholnoky levonta a következtetést: „Hazánk gazdasági föllendülése a lehetetlenségek közé tartozik, ha népünk nem ismeri a nagyvilágot. Különösen most, amikor a gazdasági különválás felé törekszünk, s magunknak kell berendezkedni kivitelre és behozatalra”⁹.

Mintha ezt a gondolatot akarta volna kiegészíteni Domanovszky Sándor művelődéstörténész, aki szerint hazánk történelmét mindig más európai országok történelmével szoros összefüggésben kell tanítani, mert országunk része a nagyvilágnak, és ezért saját történelmünket sem lehet megérteni, ha a körülöttünk levő egészről semmit sem tudunk. A gyakorlatiasság igénye még olyan előadásban is megjelent, amelynek a tárgya látszólag távol állt a gyakorlati élettől. Lyka Károly művészettörténész például arról beszélt, hogy kétféle viszonyulást látunk társadalmunkban a művészethez. A képzetlenek egyáltalán nem ismerik, az el sem jut hozzájuk. A képzetebbek már ismerik, de nem értik igazán. Gyakran mennek el kiállításokra, néha olvasnak is művészeti tárgyú könyveket, hallgatnak ilyen előadásokat, de ha megnézzük, mi van a gondolkodásukban a művészetről, akkor ott „megdőbbentő ürességet” találunk. Ismernek sok adatot a művészekről, műveikről, stílusokról, irányzatokról, de egyáltalán nincs művészeti látásmódjuk, fejlett ízlésük. A kiállításokon megjelenők gyakran divatos, de mégis ízléstelen ruhákban vannak, az otthonuk is ízléstelenül van berendezve. Az úgynevezett elitnek sincs tehát művészeti műveltsége. Lyka szerint baj, hogy művészettörténetet tanítunk, ahelyett, hogy látni tanítanánk. Azzal a céllal, hogy az emberek képesek legyenek a valóságot esztétikai minőségben felfogni. Ehhez meg kellene tanulniuk a dolgokat megfigyelni, értékelni, tehát a művészetre vonatkozó adatok helyett személyes tapasztalatokat kell szerezni a környezetükről. A művészeti nevelésnek ezért nem a műalkotá-

sokból kell kiindulnia, különösen nem azok közt, akiknek még semmilyen tájékozottságuk sincs a művészetről. A kiindulás mindig a napi környezet legyen. „Ez valós kincstár annak bemutatására, hogy bizonyos anyagok, bizonyos technikák már maguk is rákényszerítették a mestereket bizonyos formákra. Egy asztal vászontakarója, egy zsebkendő vagy bármelyikünk ruhája is célszerű példa annak bemutatására, hogy a szövött ruhát be kell szegni, mert különben fészélné indul”.¹⁰ Ez magától értetődő tapasztalat az emberek számára. Ugyanezt látjuk a szőnyegeknel is, a kilógó szálakat rojtokba kötik. A szobák falai is szegélyezve vannak, bár itt a szegélynek már díszítő szerepe is van. Mégis kimondhatjuk, a szegély praktikus használata mellett arra is szolgál, hogy valamit körülhatároljon, egy teret egységbe fogjon. Ebből következik, hogy a festmények képkerete ugyanezt a funkciót tölti be. A keret kiemeli a benne lévő a másféle valóságból, hogy jelezze, itt a környezettől eltérő, más minőség kezdődik.

Lyka előadásában elmondta, ezt a gondolatsort kipróbálta munkások között, és igen jól el tudott velük beszélgetni a szobrászatról is, mert itt a kiindulás az anyag lehetett. Feltehetjük ugyanis a kérdést: mi a különbség egy agyagszobor és egy kőszobor között? Nyilván egészen más a megmunkálás lehetősége, hiszen az előbbi lágyabb, az utóbbi keményebb. A különbség érthető lesz minden ember számára. „Alig van technika – mondta Lyka – mely ne szolgáltatna anyagot ilyen levezetésre”.¹¹ A körülöttünk lévő természet jelenségei, az anyag, a forma, a szerkezet mind alkalmas arra, hogy „vérünné válják a stílus érzése”. Ezen az úton eljutunk a művészethez, eredményeinek a megértéséhez. Ha ezt az utat járjuk be, az emberek megszokják, hogy a gyakorlati életet is ezzel a szemmel nézzék. Ha viszont nem kapnak ilyen bevezetést az esztétikába, akkor a sok tárlat sem fog segíteni a közműveltség fejlesztésében.

Volt ennek a kongresszusnak egy közvetlenül módszertani előadása is, ezt Pikler Gyula jogtudós tartotta. (Mellesleg szociológus és pszichológus is volt!) „A szabadtanítás tárgyai és módszerei” című előadása három alapelv alkalmazásáról szólt.¹² Az első a „köznapiság elve”, vagyis az, hogy a tudományos igazságok érvényét a mindennapi életben kell feltüntetni, mégpedig azok életében, akikhez szólnak. Ezt nemcsak azért kell megtennünk, mert a tudomány túl nehéz és elvont, hanem azért is, mert a lényege, hogy összeköti a köznapokkal az „idegenebb” dolgokat. A műveltség ott kezdődik, amikor a köznapi dolgokat képesek leszünk nagyobb tudással nézni. Ezért kell „minden idegenszerűből eltávolítani a rendkívüliséget, s minden köznapi bevenni a tudományt. A második elv a „műveltség elve”, mely szerint soha semmi speciális kérdésről ne tanítsunk... anélkül, hogy a legmagasabb, legáltalánosabb elvekig el ne mennénk”. Ez részint azt jelenti, hogy a speciálisat csak az általános műveltség részeként, azzal egységben lehet megérteni és megértetni, részint pedig azt, hogy meg kell tanulnunk a köznapi létet is a tudományos ismeretek birtokában nézni, egy általánosabb nézetrendszerrel szemlélni. Ha egyszer ugyanis felfogunk egy általánosabb elvet, azt már nem fogjuk elfelejteni. Pikler hangsúlyozta, csak az általánosabb elvek készítenek bennünket további tájékozódásra. A harmadik elv a „hatalom elve”, amely szerint soha semmit se tanítsunk anélkül, hogy be ne mutatnánk, mire való, hogyan lehet a

gyakorlatban felhasználni. Mégpedig nemcsak a jelenben, hanem a résztvevők képzeletének megmozgatásával a jövő lehetőségeit is érzékeltetve.

Módszertani tanulságokat adott Pályi Sándor előadása is „a szabadtanítás szervezetéről”. A legfontosabb szerinte az, hogy a témaválasztás mindig a résztvevők szükségleteinek megfelelően történjék, sőt – amennyire csak lehetséges – velük együtt válasszuk ki, hogy miről szóljanak az előadásaink. „Az előadó legyen képes tárgyat úgy kifejtetni, hogy a legkevésbé képzett is megértse, s a legműveltebbnek az érdeklődését is lekösse, anélkül, hogy előadásának színvonalát leszállítaná”.¹³ Érdeklődést úgy lehet felkelteni, ha a tapasztalatokra építünk, és azokból jutunk el a tudományos gondolkodásig. Alkalmazkodni kell tehát a hallgatóság színvonalához, figyelembe véve, hogy mit tudnak már az adott tárgyról. S ha nemcsak ismereteket akarunk adni, hanem a gondolkodásukra is hatni akarunk, akkor ne egyes előadásokat tartsunk, hanem hosszabb sorozatokat. Vegyük figyelembe azt is, hogy a tanítás csak akkor lesz eredményes, ha az előadások kapcsolódnak a könyvtárhoz, az előadók tájékoztatást adnak a témájukhoz kapcsolódó olvasmányokról. Így az előadás bevezetés lesz a további önképzéshez, és ez kulcsa annak, hogy az ismeretszerzés tartós folyamattá váljék. Ezt a megállapítást erősítette meg Ferenczi Zoltánnak, a budapesti Egyetemi Könyvtár igazgatójának a felszólalása: „Könyvtár nélkül az iskola utáni oktatásnak nem lehet sem teljessége, sem állandósága... A felnőtteknek tartott tanfolyamokból is csak nagyon sovány és lenge eredmény várható, ha nem fejt ki, nem erősíti meg őket a személyes olvasmány”.¹⁴

Az ismeretterjesztés magyarországi múltja már ezekben az években is tartalmazott olyan elveket, módszertani tanulságokat, amelyeket ma is érdemes lenne alkalmazni. A 20. század későbbi gyakorlata azonban szolgált negatív tanulsággal is, paradox módon ez akkor jelent meg, amikor az ismeretterjesztés látszólag hatalmas eredményeket ért el. Az államszocialista alapokon kialakult művelődéspolitikai a század közepén szó szerint vette a felvilágosodásnak azt az örökségét, mely szerint a kultúrát és azon belül a tudományokat közkinccsé kell tenni. Ennek érdekében még a munkahelyeken is szerveztettek előadásokat a munkaidő letelte után. Bár a részvétel nem volt kötelező, de „feltétlenül ajánlott”, így el lehetett érni, hogy ezek az előadások látogatottak legyenek. A mennyiségi eredmények hajszolása azonban elfedte a szükségletet, hogy az előadások a tényleges érdekre és érdeklődésre épüljenek, az embereket közvetlenül foglalkoztató problémákról szóljanak, figyelembe véve a meglévő műveltségi szint és az ajánlott ismeretek közti kapcsolatot. Ezek mellőzése – és a hallgatóság passzív jelenléte – miatt a részvétel mennyiségét és növekedését bizonyító adatok mögött nem lehetett felismerni, ténylegesen fejlődik-e az emberek tudása, gondolkodása. Amikor később megszűnt a mennyiségi eredmények és a siker azonosítása, kiderült, valójában csekély a tudomány iránti érdeklődés a társadalom nagy részében.

A politikai rendszerváltás után visszaesett a szóbeli ismeretterjesztés, és inkább csak a szabadegyetemi, nyári egyetemi formában élt tovább, kivéve egyes népfőiskolai egyesületek előadássorozatait, amelyek nemcsak értelmiségi közönséget vonzottak. Megemlíthető azonban, hogy a nálunk szervezett szabadegyetemi előadások – a nagy-britanniai Nyílt

Egyetemmel szemben – sohasem adtak látogatóiknak felsőfokú végzettséget, megmaradtak a témák szakszerű kifejtésénél, amit az előadások után csak néhány kérdés és válasz egészíthetett ki. Igaz, hogy létezik nálunk néhány egyetemen „levelező tagozat”, mely lehetőséget ad néhány szakon egyetemi, főiskolai végzettség szerzésére, de ez csak szűk körre hat, míg az angol Nyílt Egyetem tömeghatású. Paradox módon az mégis tud személyre szabott oktatást adni az egyéni teljesítmények folyamatos értékelésével. A mi „levelező tagozatainkon” azonban a teljesítmények értékelése a vizsgákra korlátozódik, anélkül, hogy azokat dolgozatok előzték volna meg. (Ebből megítélhető, ez az oktatás valójában nem „levelező”.)

Tény persze, hogy a tudományos ismeretterjesztés írásbeli formái szélesebb körhöz jutnak el. Ide sorolhatók az egészségügyi felvilágosító írásai különböző lapokban, egyes kiadók ilyen jellegű könyvei, valamint az „Élet és tudomány” c. hetilap cikkei. A rendszerváltás után azonban ezek mennyisége is csökkent, alighanem az anyagi feltételek hiánya miatt.

Az ismeretterjesztésről kialakult felfogások történelmi alakulását áttekintve megállapítható, noha korábban sok lényeges követelményt felismertek már, ezek nagy része azonban kevésbé érvényesült a gyakorlatban. Kérdés, hogy mi akadályozta a nagyobb hatékonyságot ígérő elvek gyakorlati alkalmazását? Elsőként alighanem az a meggyőződés említhető meg, mely szerint a feladat nem több, mint a tudományos ismeretek közlése a nyilvánosság számára. Ezekben adva vannak olyan információk, amelyekről feltételezhető, érdekesek a szakterületen kívül levők számára is. Meg kell tehát teremteni azokat az alkalmakat, amelyeken az ilyen ismeretek átadhatók. S ha elérhető, hogy legyenek azokat átvevők is, akkor e folyamat lényegében megvalósul. Az átadott információk hatásával nem kell foglalkozni, már csak a befogadók nagy különbsége miatt sem. A hatás lemérése nem az ismeretek terjesztőire tartozik. Legfeljebb annyiban, hogy érzékeljük, sikerült-e az érdeklődést lekötni, a figyelmet fenntartani.

Problémaként merülhet fel az, hogy miként lehet rávenni a tudomány világán kívül állókat arra, hogy részt vegyenek az ilyen alkalmakon? Csak a magasabb képzettségűektől várható ilyen érdeklődés? S még közöttük is inkább csak azoktól, akik valamilyen kapcsolatban állnak a kínált ismeretek körével? Mások érdektelensége már csak azért is kétes értékű lesz, mert ha sikerül is rávenni őket egy előadás meghallgatására, azt aligha fogják megérteni, hiszen az ott hallható fogalmak is idegenek lesznek nekik. Beleütközünk itt abba a problémába, hogy mennyire lehet egy tudományos témát annyira leegyszerűsíteni, hogy annak nyelvi készlete, problémaköre széles körben könnyen követhető legyen? A népszerűsítés veszélye, hogy a figyelem lekötésére tett kísérletek a közlés tudományosságát tüntetik el, és így az ismeretterjesztés szórakoztató produkciává válik. Az ilyen „eredménynek” semmiféle művelődési értéke sem lehet, még ha a jelenlevők érdekesnek találják is azt. Hatásvizsgáló kutatások bizonyították, gyakran előfordul, egyesek ugyan megjegyzik az előadáson hallott példákat, de azt már nem értik meg, hogy ezek mit bizonyítanak.¹⁵

Alapjában véve az elméleti tudás és a gyakorlatias gondolkodás közti távolság okozza, hogy sokan egyáltalán nem érdeklődnek a tudományok iránt. A konkrét tapasztalatok szintjén megrekedők idegenkednek minden elvontságtól, amelynek nem ismerik fel az értékét, másrészt fölöslegesnek tartják azt a körülményességet, amellyel az elmélet vizsgálja a jelenségek bonyolult összetevőit, meghatározottságuk sokfelé kiterjedő összefüggéseit. A gyakorlati emberek problémáikra közvetlenül alkalmazható, egyszerű megoldásokat várnak, nem értik, miért kell annyi mindent figyelembe venni ilyenkor. Az sem világos számukra, hogy miért lehet valamit megfelelőnek tartani egyes helyzetekben, és alkalmatlannak más körülmények között. Ezért kérdéses, alkalmazhatja-e az ismeretterjesztés a Pikler Gyula előadásában javasolt módszertani struktúrát, már csak azért is, mert nehéz eldönteni, kinek a tapasztalatából érdemes kiindulni, s ha ezt valamilyen tipikus tapasztalat kiválasztásával el is lehet dönteni, lesz-e elég türelmük a jelenlevőknek az alapos elméleti fejtegetések befogadására, még ha érdekeltek is az adott probléma megoldásában.

Másik probléma abban van, hogy az elméleti gondolkodás többnyire speciális, a valóság egyetlen problémakörének vonatkozásait elemzi, a gyakorlati gondolkodás viszont összetett. Ebből következik, hogy az elmélettel kínált magyarázatok a tapasztalati valóságnak és a problematikus helyzeteknek egyoldalú értelmezését adják, ami tovább erősíti a tudománytól idegenkedők értetlenségét és közömbösségét. Az ismeretterjesztés képes lenne segíteni ezen, ha a komplexitás érdekében egyszerre több szakterület képviselőit szólaltatná meg, de ennek megszervezése általában meghaladja az ismeretterjesztés szervezőinek lehetőségeit, és ez inkább csak a szabadegyetemen fordulhat elő. (Ám még ott is kényelmetlen feladatot jelentene, hiszen nehéz egyeztetni az érdekeltek idejét, arról nem is szólva, hogy a véleménycsere közben sikerül-e szintetizálni a különböző irányból érkező megközelítéseket.)

Harmadik probléma az, hogy az ismeretterjesztés gyakorlata szívesen marad meg az egyedi alkalmak hirdetésénél, mert bizonytalan abban, lesz-e elég jelentkező egy előadássorozatra, s ha igen, kitart-e az érdeklődés a sorozat végéig? (Általános tapasztalat a sorozatok látogatottságának csökkenése a soron következő előadások közben.) Ha sikerül több szakértő részvételével indítani egy sorozatot, megtörténhet, hogy az egyes részek egymástól teljesen elkülönülnek, a korábban elhangzottakra nem építenek, az azokon elért hatást nem mélyítik tovább. Ez azért történhet meg, mert az előadók gyakran csak a közlést tartják fontosnak, azt már nem, hogy az hogyan hatott a hallgatóik gondolkodására. Ezért nem véletlen, hogy sok előadó nem is gondol arra, hogy amit elmond, az része lehet egy folyamatnak, folytatása az előző előadáson elhangzottaknak, és amit ő mond el, azt ajánlására hallgatói olvasmányokkal egészítsék ki. Azaz elindulhasson valamilyen önképző folyamat az ismeretterjesztés hatására.

Valószínű persze, hogy ilyen aktivitás csak a magasabb képzettségűektől várható, és azok közt is csak azoktól, akik már jártasak valamennyire egy témakörben. Ilyen magatartás tapasztalható olyan szakkörök tagjainál, mint a csillagászati, numizmatikai, honismereti, ásványgyűjtő stb. körök működésében. E körök tagjai – fokozott érdeklődésük hatására – rendszeresen tanulmányozzák választott tárgyuk szakirodalmát, és igyekeznek annak

szakértőivé válni, annak ellenére, hogy azt amatőrként végzik. Bár ezek a körök vonzóak, tevékenységük mégsem országos méretű, és még az ismeretterjesztésnek is csak kis részét képezik. Ennek oka alighanem abban keresendő, hogy ebben az országban nincs tömeges igény a hosszabb időn át végzendő, csoportos művelődésre, ha az tanulással, önképzéssel jár. Néhány esemény példája talán bizonyítani tudja ezt.

Még a 70-es években az egyik budapesti mozi sorozatot hirdetett egy híres külföldi rendező filmjeiből. Akkor ezeket a filmeket még nem játszották nálunk, ezért várható volt a nagy érdeklődés. A mozi befogadó képességének megfelelő bérleteket előzőleg el is adták, várható volt tehát a teltházaz vetítés. Meglepetésre a nézőtér mégsem telt meg teljesen a filmet bevezető rövid előadás kezdetén. Csak utána mentek be azok, akik az előadás alatt a folyosón várakoztak. A vetítés után beszélgetés kezdődött volna a látottakról, de azt nem tartották meg, mert pár ember maradt csak a nézőtéren. Az egyik távozó ki is jelentette: nem vagyok kíváncsi mások véleményére. És ekkor lehetett sejteni, hogy az előadásról távol maradók többsége sem késésük miatt várakozott a folyosón, hanem azért, mert nem volt kíváncsi a szakértő szavaira. A sorozat szervezői nem is próbálkoztak a következő alkalmon a vita indítására; a bevezető előadásokat megtartották, hiszen arra volt elég érdeklődő.

Ebben az időben a budapesti Kossuth Klub szabadegyeteme meghirdette „a szellemi munka technikája” című témakört. Csakhamar kiderült, hogy a jelentkezők nagy része előadásokat várt ettől. Amikor megtudták, hogy csoportos beszélgetések lesznek, amelyeken nekik aktívan kell részt venniük, a jelentkezők száma negyedére fogyott. S még a maradók sem értették, hogy miért nekik kellene meghatározni, miről vitatkozzanak. Többen ki is jelentették, hogy a csoportok vezetői döntsenek erről, hiszen ők a szakértők, ők tudják, miről érdemes beszélni. Csak nehezen tudatosult, hogy a „tananyag” saját életük tapasztalata lesz. Azaz olyan témát kell választaniuk, amelyet mindannyian jól ismernek, ennek ellenére van benne mégis tisztázandó rész. Bár ezek után valamennyi kis létszámú csoport megkezdte a működését, mire a több hónapra tervezett idő letelt, ezek létszáma is megcsappant. A következő évben a szabadegyetem nem is hirdette meg ismét „a szellemi munka technikáját”. Belátva, hogy az ismeretterjesztés intenzív formájára nincs nálunk fogadókészség.

A rendszerváltás után egy svéd felnőttoktatási küldöttség jött Magyarországra, és felajánlotta az együttműködést egy tanulóköri hálózat kiépítésében. A Tudományos Ismeretterjesztő Társulat (a TIT) munkatársai találkoztak velük, és meghallgatták beszámolóikat a svédországi körök működéséről. Ezek olyan kis létszámú – 5-től 20 főig terjedő – társulások, amelyek azért alakulnak meg, hogy közös érdeklődésüknek megfelelően heti rendszerességgel találkozzanak, megbeszéljék a tárgyhoz kiválasztott szakirodalmat, és tervszerűen elmélyedjenek a tanulmányozásában. Ennek tervét közösen állítják össze és a megbeszéléseiket is saját elképzeléseik szerint szervezik meg. A köröknek ugyanis nincs kinevezett vezetőjük, önmagukat vezetik. Egy-egy probléma tisztázására igénybe vehetik valamelyik felnőttoktatási szervezet szakmai segítségét, de ez alkalmi konzultáció csupán, nem változtatja meg a körök munkájának öntevékeny jellegét. E kapcsolat abban is megnyilvánul, ha az őket

segítő szervezet a kör munkatervét jónak tartja, a kör pénzügyi állami támogatást kap. Az összeg nem túl nagy, általában azonban arra elég, hogy a témakörükhöz tartozó irodalmat beszerezhessék. Megemlíthető, hogy az ilyen körök a svéd felnőttoktatás jelentékeny részét képezik, s ha tudjuk, hogy ebben az országban a statisztikai adatok szerint a felnőttek harmada tanul valamilyen formában rendszeresen, akkor érthetővé válik, miért lehet népszerű a tanulókör mellett a felnőttek tanulásának más szervezeti formája is. (Bentlakásos népfőiskolák, képző intézmények távoktatása vagy alkalmilag szervezett előadásai.) Megjegyezhető még, hogy tanulókörök a többi észak-európai országban is vannak, de kisebb arányban, mint a svédekénél.) Az is figyelmet érdemel, hogy ezekben az országokban erős a közéleti demokrácia, és a felnőttoktatásban tanulók aránya a legmagasabb Európában.

Az erről szóló beszámoló meghallgatása után az ismeretterjesztés magyarországi képviselőinek az volt a véleménye, hogy a nálunk szervezett előadások hallgatósága is felfogható tanulókörnek, ezért nincs szükség azok megszervezésére. Ebben a véleményben ott rejtett az a meggyőződés, hogy az előadások passzív meghallgatása és egy kis csoport öntevékenysége között nincs lényeges különbség, de az is, hogy nem várható, hogy az emberek nálunk önmaguk szervezzék meg művelődésük formai keretét, és azt hosszan működtessék is. Ez persze megfelelt az itthoni tapasztalatoknak, de az is, hogy az ismeretterjesztéssel foglalkozók sem is érzik szükségességét annak, hogy megújítsák az évtizedek óta végzett gyakorlatukat. Nem is lett a felajánlott svéd-magyar együttműködésből semmi sem.

Ugyanígy kihasználatlan maradt egy másik külföldi példa is: az úgynevezett „elme-edző” módszer. Ez a Franciaországban kifejlesztett módszer a következő feltételezésekből indul ki: a legtöbb ember tapasztalatait nem tudja elemezni, rendszerezni, értelmezni, noha ma már sok tájékozódási lehetőségünk van. Sokan mégsem képesek megállapítani, hogy a megszerezhető információkból mi a lényeges, mit hogyan lehet belőle feldolgozni, arról nem is szólva, hogy nem tudják eldönteni, helyesen tájékoztatták-e őket vagy sem. A tapasztalatok kicseréléséhez, összehasonlításához és értékeléséhez pedig fejlett kifejező készség kell, de sokan mégsem képesek magukat szóban és írásban világosan kifejezni.¹⁶ Az elme-edzés ezen akar segíteni egy három szakaszra osztott gyakorlattal.

Az összefüggések első szakaszában tisztázni kell, hogy mit jelent a kiválasztott téma valójában, a résztvevők mit tudnak róla, milyen tapasztalataik vannak? Tobias Brocher szerint az együttműködés sikere érdekében ezzel együtt azt is meg kell beszélni, hogy a csoport tagjai hogyan tudják tisztázni kapcsolatukat az egyéni sajátosságok és a különbségek viszonylatában.¹⁷ Az anyagra vonatkozó megbeszélés és a személyi kapcsolatok feltárása szükségképp egymásba fonódik, csak így érhető el ugyanis, hogy a tudás elmélyítése viselkedésváltozással párosuljon. Ebben nemcsak a racionális, de az affektív folyamatok is jelentősek. A második szakaszban „az anyag történeti vonatkozásait, majd az okok és következmények kategóriáiba való besorolását kell elvégezni”. Minthogy az összehasonlításnak és különbségtevésnek a csoporttagok kapcsolataiban is le kell játszódnia, ez egymás megértését is elmélyíti, és segíti az asszociatív gondolkodást. Most tulajdonképp az adott téma összefüggéseinek alapos

elemzése történik meg a jelenségkör törvényszerűségeivel együtt. A harmadik szakasz arra keres választ, „hogyan lehet egy rejtett célt valóra váltani?” És hogyan tudják a csoport tagjai korábbi identitásukat megváltoztatni, hogy az megfeleljen ennek a tevékenységnek?

Felismerhető a hasonlóság az elme-edző módszer és a Pikler Gyula előadásában felvázolt szerkezet között. Mindegyik a tapasztalati valóság elméleti felbontása és újjáalakítása a cél, azzal az eltéréssel, hogy az elme-edzés a feladatsort a csoportmunka folyamatával köti össze. Azaz nem elégszik meg az ismeretek elmélyítésével, a magatartás változtatását is szükségesnek tartja. Valójában persze ez arra figyelmeztet, hogy az ismeretterjesztésnek ki kell lépnie hagyományos egyoldalúságából, az információk átadásán és átvételén túl a gondolkodást is meg kell változtatni ahhoz, hogy az ismeretek feldolgozása, elsajátítása eredményes legyen. Ehhez meg kell változtatni azt a „munkamegosztást”, amelyben csak az információk átadói lehetnek aktívak, a befogadók pedig kénytelenek ehhez alkalmazkodni. A változást jelzi, hogy az „elme-edző” módszer épít a beszélgetésre, a vitára, és a résztvevőknek már a munka első szakaszában a választott témáról cikket kell írniuk, kis előadást tartaniuk, majd ugyanezt meg kell ismételniük a folyamat utolsó szakaszában. Ez utóbbit pedig meg kell előznie annak, hogy a témára vonatkozó olvasmányokkal ismerkednek, kiegészítve a csoportos megbeszélés eredményeit.¹⁸ Mindez bizonyítja, hogy a gondolkodás megváltoztatása az önállóság fejlesztésére irányul.

E módszer bemutatásával talán érzékeltethető az a fordulat, amit a modern felnőttképzés elmélete a „résztvevő-központúság” fogalmával fejez ki, utalva arra, hogy az eredményesség érdekében tudomásul kell venni, az ismeretek átvevői éppolyan fontosak, mint az átadói, feltételezve, hogy az ismeretterjesztés a közműveltség fejlesztését akarja szolgálni.

Jegyzetek

¹ Morus T.: Utópia. é. n. 41. o.

² Bessenyei Gy.: Válogatott írásai. Magyar Helikon. 1961. 67. o.

³ Tuckett, A.: Nagybritannia felnőttoktatása. Felnőttoktatási és Képzési Lexikon. Magyar Pedagógiai Társaság. OKI, Szaktudás Kiadó Ház. 2002. 384-386. o.

⁴ Kelly, Th.: History of Adult Education in Great Britain. Liverpool University Press. 1970.

⁵ Novák J.: A magyar népművelés története 1773-1919 között. Tankönyvkiadó. 1962.

⁶ Gombocz E.: A királyi magyar természettudományi társulat története. 1841-1941. 16. o.

⁷ Az ekkor tartott előadások: Stoczek József „A villanydelejesség erőművi hatása”, Parragh Gedeon „A fényképezés magnesium világításnál”, Szabó József „Az égből hulló kövek”, Nendtvich Károly „A legnagyobb hideg előállításának módjai”, Than Károly „A légnemű testek égési tünetei”, Vámbéry Ármin „A mohamedán nőkről Perzsiában, Török- és Tatárországban”.

⁸ Gombocz E.: Idézett mű 17. o.

⁹ A szabad tanítás Pécsen tartott Magyar Országos Kongresszusának naplója. Szerk.: Pályi S., Vörösvári F. Franklin Társaság 1908. Reprint kiadás: Dialog Campus, Pécs, 1997. 90. o.

¹⁰ Uo. 471. o.

¹¹ Uo. 473. o.

¹² Uo. 59-61. o.

¹³ Uo. 98. o.

¹⁴ Uo. 352. o.

¹⁵ Szewczuk, W.: A művelődési anyagok recepciója, In: A felnőttnevelés és népművelés pszichológiai és andragógiai kérdései. Szerk.: Durkó M. Tankönyvkiadó, 1974. 240-261. o.

¹⁶ Lengrand F.: Az elme edzése. In: Szöveggyűjtemény a népművelés-elmélet tanulmányozásához. Szerk.: Maróti A. Tankönyvkiadó, 1968.

¹⁷ Brocher, T.: Csoportdinamika és felnőttoktatás. Tankönyvkiadó, 1975. 100-101. o.

¹⁸ Maróti A.: Módszertan a felnőttek képzéséhez és tájékoztatásához. Táncsics Kiadó, 1980. 117. o.

(Valóság. 2014/4)

A felnőttképzés a posztmodern társadalomban

Ha a képzés tervezője, szervezője, előadója vagy bármilyen foglalkozásának vezetője csupán a felnőttképzés iránti szükségleteket figyelembe véve határozza meg a tennivalóit, könnyen vallhat kudarcot. A felnőttképzés mai állapotában ugyanis keverednek egymással a múltból fennmaradt, de mára már elavult nézetek a jelen praktikus igényeihez igazodó szándékokkal, valamint a jövő elvárásait feltételező – gyakran módszertani – újításokkal. A közöttük lehetséges eligazodáshoz és kritikus értékelésükhöz azonban történeti szemléletre lenne szükség, de ez nagyon kevésbé fedezhető fel a felnőttképzés hazai gyakorlatában. Ezért érdemes figyelembe venni a svájci Matthias Finger tanulmányát, amelyben a szerző az európai felnőttképzés történetét három nagy szakaszra osztja, és határozottan szembeállítja a jelenben kibontakozó gyakorlatot az előző két korszak gyakorlatával. (Finger 1990)

A felnőttképzés korszakai

Tanulmányában „konvencionálisnak” nevezi az első korszak felfogását, főként azért, mert abban a felnőttek tanítása a pedagógiából kiindulva fogalmazza meg tennivalóit, és nevelésnek tekinti a gyakorlatát. Célja az emancipáció, fel akarja emelni az egyént kiműveletlen állapotából, és ehhez járul a társadalmi hátrányok megszüntetésének igénye is. A 18. század felvilágosult filozófusai és az őket követő újhumanisták azt feltételezik, hogy az igazságos, demokratikus és ésszerű társadalom megvalósítása csak művelt egyénnel lehetséges. Ennek érdekében a szellemi kultúra értékeit széles körben kell terjeszteni, kötelezővé téve a gyermekek iskolai oktatását, és hozzáférhetővé tenni ezen értékek megismerését a felnőttek számára. A kultúra közvetítése ebben az esetben normatív, meghatározott értékeknek megfelelő, és az iskolai tantárgyakhoz hasonlóan enciklopédikus, azaz a tudomány és a művészet ágazatai szerint differenciáltan tagolódó.

A második korszak képzési gyakorlatát az iparosítás határozza meg. A szaktudás használati értéke háttérbe szorítja az általános műveltséget, különösen annak humán eredményeit. Eleinte elégnak látszik a fiatalok szakmához juttatása és ennek kiegészítéséül a felnőttek iskolapótló képzése. A 20. század közepén azonban a gyorsuló technikai, technológiai fejlődés nyomására előtérbe kerül a felnőttek szakmai továbbképzése és átképzése. A képzéssel foglalkozóknak tudomásul kell venniük, hogy a szaktudás hamar elavul rendszeres továbbképzés nélkül. Ám a szakmai képzés állandó „korszerűsítése” mellett mégis korszerűtlen marad a képzés gyakorlata az elvárt tanulói magatartásban, ahogy az első korszak idején is lényegében alkalmazkodni kellett a tanulók számára meghatározott tartalmakhoz, ebben a tekintetben nem változott a helyzet. Bármennyire gyakorlati lett is az anyaga, a tanulás a „tananyag” reprodukzív átvétele maradt. Elismerhető persze – jegyzi meg Finger – hogy egyesek már e korszak végén hangsúlyozzák az aktív részvétel és a cselekvő tanulás szükségességét, sőt eljutnak a „résztvevő-központúság” és a csoportmunka gondolatáig is, a 20. század végén kezdődő új korszak lényegének meghatározása azonban még várat magára. Ez Finger szerint abban fejezhető ki, hogy a tanulás súlypontja az egyén

életében jelentkező problémák megoldására helyeződik át, és a feladat „a kivezető út megtalálása” lesz. (Andragógiai szöveggyűjtemény, II. kötet, 1997, 188) A tanulás nem receptként átvehető megoldás formájában, hanem az adott helyzet sajátosságainak elemzésével, a problémában található ellentmondások felismerésével és a lehetséges megoldások értékelése és összehasonlítása után az optimálisnak mutakozó megoldás alkalmazásával zajlik. Az így átalakuló tanulásban változik a tanár és a tanuló viszonya: az utóbbi lesz a folyamat fő szereplője, a tanár pedig „az elsajátítandó tudás birtoklójából” a tanulás segítőjévé válik. Ezt az úgynevezett facilitátori szerepet egyébként Carl Rogers és Malcolm S. Knowles hatására mások már korábban megfogalmazták. (Rogers 1969, Knowles 1970)

A „kiút” megtalálásával Finger szerint értelmessé válik a tanulás, mert mindig „valóságos élethelyzetekre épül”, amelyekben a tapasztalatok felhasználhatók. Egyúttal megoldódik a hagyományos felnőttképzés nagy problémája, a lehetséges tanulók motiválatlansága is. A saját életből vett válsághelyzetek megoldatlansága nyilvánvalóvá teszi azt az érdekeltséget, amely a legerősebben készíthet tanulásra valakit. Természetesen ez csak akkor van így, ha a felnőtt megérti, hogy nem elég mások segítségével megtalálni a lehető legjobb megoldást egy problematikus helyzet feloldására, hanem nélkülözhetetlen a problémához kapcsolódó helyzet és az élettapasztalatok tanulságainak végiggondolása. Az eredményességhez öntevékenység kell.

A problémamegoldó tanulás jelentőségének felismerése persze nem egyedül Matthias Fingerhez köthető, ő csak az úgynevezett posztindusztriális, illetve posztmodern korszak lényegeként határozta meg. Előzménye a pragmatikus pedagógia legjelentősebb képviselője, John Dewey, aki elméletének központjába állította a problémamegoldó gondolkodás fejlesztését. (J. Dewey, 1916, 1938) Bár a fejtegetéseit többnyire a fiatalok nevelésére vonatkoztatta, a tapasztalatokból való kiindulás és a tanulói önállóság előtérbe állításáról szóló javaslatai a felnőttek tanítására is alkalmasak. Ezt már 1926-ban felismerte Eduard Lindeman, aki Dewey-ra hivatkozva fogalmazta meg a felnőttkorra is kiterjedő permanens tanulás szükségességét. (Andragógiai szöveggyűjtemény II. 1997, 44)

Ugyancsak előzménynek tekinthető a német felnőttképzésben a 20. század közepén megfogalmazott „életsegély-elv”, amely a válsághelyzetekben jelentkező problémák megoldásához kívánt segítséget nyújtani. Ez az irányzat abból indult ki, hogy a gyorsan változó világban a képzésnek segítenie kell az embereket abban, hogy megértsék a változások mögött rejlő társadalmi tényezőket, megvilágítsák az egyén helyzetét a családban, a munkahelyükön és a társadalmi szervezetekben. S minthogy ezekben a viszonylatokban gyakran alakulnak ki a beilleszkedést nehezítő válságos helyzetek, az embereket képessé kell tenni problémáik megoldására, egyrészt a körülmények jobb megértésével, másrészt az ehhez szükséges képességek fejlesztésével. A felnőttképzés a szükséghelyzeteket tekintheti alapnak, mert az emberek érdekeltek ezek feloldásában. Egyúttal azonban tudatosítani kell a képzésben résztvevőkkel, hogy a problémák megoldása a dolgok és az emberek lényeges vonatkozásainak megértése nélkül lehetetlen. Ám az ezekhez szükséges belátás csak

hosszabb művelődési folyamatban érhető el. Úgy, hogy a külső a megértésével együtt vállalni kell a személyi tulajdonságok fejlesztését is, beleértve az egyén felelősségteljes magatartását. A képzés nem korlátozódhat tehát a tanácsadásra, a problémák megoldásának módját is meg kell tanítani. (Ballauf 1958, 33-34, Fischer 1957, Wagner 1965).

Az „életsegélyt” vállaló felnőttképzés bizonyítja, hogy a felnőttek tanulását motiváló érdekelttség nemcsak anyagi természetű lehet, azaz nem korlátozódik a munkaerő-piaci szükségletekre. Természetesen ez csak ott válik nyilvánvalóvá, ahol a képzés szervezői megértik, hogy a tanulásra vállalkozók személyi fejlesztése nélkül a szakmai képzés sem lehet eredményes, és ahol azt is felismerik, hogy a kompetenciák fejlesztésének is ki kell terjednie az egyén életterének egészére. (Tehát ez sem szűkülhet a munkával járó feladatokra.)

A posztmodern társadalom sajátosságai

Az emberi lét pluralitását, az életformák, életstílusok, gondolkodásmódok, értékválasztások sokféleségét tartják a posztmodern-kor legjellemzőbb sajátosságának a filozófusok. A differenciálódás elsősorban az egyenlőtlen fejlődéssel járó változásoknak tulajdonítható, ez magával hozza a társadalmi kötelek gyengülését, az emberi lét individualizálódását. A gyorsuló változás és a társadalmi lét fokozódó bonyolultsága egyre áttekinthetetlenebbé teszi a valóságot, annak ellenére, hogy az emelkedő iskolázottsági szint és a világra kiterjedő tömegkommunikáció növeli a tájékozódás lehetőségét. Ez az ellentmondás zavart okoz, az információk áradata paradox módon ellenkező hatást vált ki: erősíti a félműveltséget, és ez Th. W. Adorno szerint károsabb, mint a műveletlenség. (Adorno 1970) Szerinte ez „pontszerű, össze nem kapcsolt, kicserélhető és pillanatnyi információkra támaszkodó jólérsültség, amit a következő pillanatban már ez is söpörnek az újabb információk”. Ebből a meghatározásból kiolvasható az állandóan változó jelenhez igazodó tájékozódás igénye, amely azonban „pontoszerűsége” és az összefüggések figyelmen kívül hagyása miatt értéktelenné válik. Adorno arra a következtetésre jut, hogy „a félig megértett és félig megtapasztalt nem előfoka, hanem halálos ellensége a művelődésnek; ha a műveltségi elemek anélkül kerülnek be a tudatba, hogy beleolvadnának annak folytonosságába, akkor gonosz mérgekké, előbb-utóbb babonákká alakulnak át”. (A kultúra szociológiája 1998, 107-110)

Minthogy a tömegtájékoztató eszközök a posztmodern korban nagyhatalomként befolyásolják a közvéleményt, és közöttük főként a profitorientált bulvárlapok és kereskedelmi adók uralják a piacot, ez az álműveltség jellemzővé válik. Erich Fromm „marketing-orientációnak” nevezi ezt az ismeretközlést, és rámutat arra, hogy sohasem a tudás elmélyítése a célja, hanem a közismertté és népszerűvé válás a legújabb divatok követésével, a sokoldalú tájékozottság látszatával. A felszínes gondolkodás szükségszerűen együtt jár az emberi kapcsolatok felszínességével, a felelőtlenséggel, az érzelmek sekélyessé válásával. (Fromm 1998. 65-73) Mindez párhuzamba állítható az értékek relativizálódásával. J. F. Lyotard szerint a tudásnak nem a tudatlanság az ellentéte, hanem az alkalmazhatatlanság. Ebből következik, hogy már csak a teljesítményképes tudásnak van értéke, amelyhez a tapasztalati tudás és a tudományos, elméleti tudás alapot adhat. (Lyotard 1993, 58) Nem lehet köztük érték-

különbség, mert a gyakorlatban kiegészítik egymást, az első átfogó jellegű, a második viszont egyoldalú. Egymásra utaltságukat bizonyítja, hogy ha a tudományok megállapításait valaki érthetővé akarja tenni a hozzá nem értő embereknek, akkor át kell térnie a tapasztalati tudás nyelvére, anélkül, hogy a leegyszerűsítés eltorzítaná a tudomány lényegét.(51)

A szakértői tudás és a gyakorlatokból nyert tapasztalati tudás között a filozófia lehet az összekötő. A posztmodern felfogás azonban lemond erről, ahogy lemond mindenféle rendszerezésről is. „Lejárt a nagy elbeszélések kora” – hangsúlyozzák filozófusai, ami annyit jelent, hogy egyetlen eszmerendszer, egyetlen elmélet sem tarthat igényt az igazság kimondására. A valóság állandó változása és differenciálódása az egyetlen realitás, ebben a helyzetben csak arra törekedhetünk, hogy az adott helyzet megértésével, a problémák megoldásával igyekezzünk a pillanatnyi valóság kihasználására. S minthogy nincs mércénk annak eldöntésére, hogy a cselekvést megelőző gondolkodásban mi a helyes, nagy szerep jut az ötletességnek, a próbálkozásoknak, a kereső-kutató magatartásnak. Szükséges a nagyfokú önállóság, amit persze támogathat a lehetséges partnerekkel való együttműködés, de sohasem juthatunk el valamilyen végleges tudáshoz még a sikeres gyakorlat esetén sem. A lényeg „az út bejárása”, a küzdelem maga. (Andragógiai szöveggyűjtemény, II. 188-189)

Az eligazodás bizonytalanságát fokozza, hogy a posztmodern filozófia nem ismeri el a haladás eszméjét, mondván, hogy a változások ellenére a történelemnek nincs előre haladó irányultsága. R. Rorty ezt azzal bizonyítja, hogy a cselekvő ember ugyan egy elérendő ideális állapotot akar megvalósítani, de nem bizonyos, hogy a megvalósult eredmény jobb lesz az előzőnél. Ezt kizárólag a dolgok hasznossága igazolhatja. S ha ezt tapasztaljuk, akkor ez nem több, mint hogy a cselekvő jól igazodott a változó valósághoz. (Rorty 1998, 53) A tényleges eredmények mindig ideiglenes érvényűek, a tudomány megállapításai is többnyire csak meghatározott kísérleti helyzetekben relevánsak. Az általánosítás lehetetlenségéből következik, hogy még az igazolható információk is töredékesek maradnak, a kölcsönhatásuk kérdéses lesz. Az összefüggések tisztázatlansága miatt a lényeges folyamatok elhomályosodnak, a megállapítások értéke viszonylagossá válik.

A „tudásalapú társadalomnak” mondott új korszak mégis erősíti azt a hitet, hogy a képzettségi szinteknek látványosan emelkedniük kell. Ez egyelőre azonban csak szűk körre jellemző, és ott is inkább a számítástechnika és az idegen nyelvi tudással kiegészített szakmai vonatkozásban érvényesül. A társadalmi és a személyes létre vonatkozó tudás többnyire hiányzik ebből, aminek következtében a közügyekben és a magánéletben szükséges műveltség elmarad a munkával kapcsolatos tájékozottság színvonalától. Emiatt posztmodern korunk annak ellenére sem dicsekedhet a műveltség fejlődésével, hogy egyre többen szereznek felsőfokú végzettséget. Ez segítheti ugyan a munkaerő-piaci esélyeket, de nem sokkal javítja meg a korszak humanisztikus vonatkozásait.

A felnőttképzés akadályai és esélyei

Ha korunk fő sajátosságaként az életutak bizonytalanságát emeljük ki, akkor érdemes számításba venni a reá adott reakciókat. Az egyik válasz a bizonytalanságból eredő problémák tudomásul nem vétele, az elzárkózás a társadalmi valóság lényeges információitól, bezárkózás a „mindennapiság” keretei közé. Ez a magatartás a pszichológia nyelvén szólva együtt jár a „zárt gondolkodással”. Jellemző vonása a ragaszkodás a korábbi benyomásokhoz, az előzetes elképzelésekhez, a megszilárdult előítéletekhez, általában a sztereotipizáláshoz, a kevés ismeret alapján történő állásfoglaláshoz, a dolgok leegyszerűsítéséhez. (Kruglanski 2005, 38) Minthogy a változó valóság gyakran készíti az embereket újabb állásfoglalásra, a zárt gondolkodású egyén „hajlamos lehet az első gondolataihoz ragaszkodni, vagyis azokat megragadni és befagyasztani ahelyett, hogy nézőpontjainak kialakulásához figyelembe venné a másik fél szempontjait, amelyek nagy valószínűséggel eltérnek a sajátjától”. (68) Ebből felismerhető, hogy uralkodik a vélemények ellentétpárok szerinti megosztása, amely szerint valami jó vagy rossz, helyes vagy helytelen. Az ilyen szembeállításban mindig a saját vélemény a pozitív, a másik negatív, azaz elvetendő. Összefügg ez a felfogás azzal a valóságsszemlélettel, amely szerint, ami ismeretlen, az csak ellenséges lehet, abban nem lehet megbízni, már csak azért sem, mert szemben áll az ismerttel, a biztonságossal. (Rokeach-Restle 1980)

Nyilvánvaló, hogy aki bizalmatlan az ismeretlen világgal szemben, az ellenezni fog minden változást, és még akkor is ragaszkodni fog a szokványos megoldásokhoz, ha a tapasztalat bizonyítja azok gyengülő hatásfokát. Magától értetődő a zárt gondolkodásúak hajlama a konzervatív nézetekre, az ellenállás a szélesebb perspektívákkal, például a nemzetközi kapcsolatok erősítésével szemben. Az ilyen gondolkodás általános volt a hagyománykövető, középkori társadalmak kisebb közösségeiben, ez érthetővé tette, miért igyekeztek megőrizni a bevált eljárásokat, amelyeket a fennálló rend megbontásaként fogtak fel. A dinamikus változó, instabil társadalmi környezet nincs összhangban a gondolkodás és a magatartás befagyasztásával, ezért a zárt gondolkodásnak önigazolásra van szüksége. Ez lehet az „értéktörzés”, egyúttal a tekintélyelvűség, amelynek segítségével a hatalomban levők álláspontjával kritika nélkül lehet azonosulni. A zárt gondolkodású, távlatok nélkül élő emberek számára ugyanis a felsőbbbség tévedhetetlenségének hite, személyi kultusza biztonságot ad. Elgondolkodtató, hogy miért van ma is tömeges támogatottsága ennek a mintegy két évszázados modern európai társadalmakban. Feltételezhetően hozzájárul ehhez a tájékozatlanság a hatalom szférájában lejátszódó eseményekben és a műveletlenség a társadalmi folyamatok vonatkozásában.

Hihetnénk, hogy a nyílt gondolkodású emberke fogékonyabbak a tanulás lehetőségeire, és közöttük találhatók a felnőttképzés alanyai. Ez azonban csak részben igaz, mert a nyílt gondolkodásban is megvan a változás ellenzése. Gyakorlatilag ez abban fejeződik ki, hogy egyes emberek nyitottak ugyan a divatos áramlatokra, és arra is hajlandók, hogy részt vegyenek a nekik szóló programokon, át is vesznek rájuk vonatkozó információkat, eközben

mégsem vállalják, hogy megváltoztassák a felfogásukat. Mindent a korábbi meggyőződésüknek megfelelően fognak fel, ezért vagy félreértik a hozzájuk eljutó információkat, vagy felszínesen átsiklanak fölöttük, aminek következtében nem is értik meg annak lényegét. Valójában tehát az aktivitásuk reaktív, tartósítja tudatuk meglevő állapotát. A felnőttkori tanulásnak csak azok az igazi alanyai, akiknek a motivációja nem korlátozódik a részvételre valamely képzési formában, hanem a tudás megszerzése a céljuk. Olyan tudásé, amely nem elégszik meg bizonyos információk átvételével, hanem intenzív szellemi aktivitás közben igyekszik felismerni azok objektíve megragadható összefüggéseit, és eljut a rendszerük megértéséig. Persze, ha a felnőttképzés csak ilyen képességű emberekkel foglalkozik, szűk körre kellene korlátozni az illetékességét. Ezért kérdéses, hogy van-e esélye szélesebb kör megnyerésére, a tanulás elmélyítésére. A motiváció-elmélet az érdek hangsúlyozásával felel erre. A tapasztalat azonban azt bizonyítja, hogy ha az érdek nem párosul érdeklődéssel, akkor a hatékonysága is kétes marad.

Noha az érdeklődés szubjektívebb természetű az érdeknél, mégis felfedezhető, hogy általánosan jellemző emberi sajátosságot rejt magában. Az antropológia ezt az ember „világra nyitottságával” magyarázza. (Gehlen 1976) Arnold Gehlen megfogalmazásában az állatok meghatározott környezetben élnek, amelyhez alkalmazkodtak. Az embereknek azonban saját világuk van, a legkülönbözőbb környezetben is képesek kialakítani létfeltételeiket. Az állatok be vannak zárva az „itt és most” keretei közé, az emberek viszont képesek áttörni ennek a határait. Nemcsak az a környezet érdekli őket, amelyben élnek, hanem az is, amelyben az életnek másféle lehetőségei is megtalálhatók, és nemcsak a jelen eseményei kötik le a figyelmüket, hanem a múlt hagyatéka és a jövő lehetősége is. Az emberi világ térben és időben meghatározott, ennek következtében a megismerés tágak körét és szükségességét nyújtja. A megismerésnek ez a szükséglete azonban csak azokat készíteti szélesebb körű és alaposabb tájékozódásra, akikben a társadalmi-történelmi irányultság erősebb, mint a természeti meghatározottság. Nem mindegy persze, hogy ebben a vonatkozásban az önkényesen kiragadott történések kötik le valakinek az érdeklődését, vagy ez a távlati kitekintés az összefüggések lényegének felismerésére és megértésére irányul-e. S minthogy az információt az ismeretek rendezettsége teszi információvá (Fülöp 1985), az sem mellékes, hogy képes-e valaki a különböző információkat rendszerezve egységbe foglalni. Ezért felismerhető, hogy a tanulás döntő mozzanata nem az ismeretek felhalmozása, hanem a „rész-egész” viszonylatok felismerése, és valamely egészen belül a részek – nem egyszer ellentmondásos – kölcsönhatásának felfogása. Mindez arra figyelmeztet, hogy a tanulás az ismeretek átvételén túl a gondolkodás fejlesztését teszi szükségessé. Ami persze jóval nehezebb, mint a tények, adatok átadása, megmagyarázása és emlékezeti tárolása.

A tanulni nem akaró felnőttek megnyerése

Amikor az UNESCO V. Felnőttoktatási Világkonferenciáját 1997-ben Hamburgban megnyitották, a tanácskozást egy film vetítésével kezdték meg. A film egy interjút mutatott be a brazil Paolo Freire-ről, a felnőttek tanításának világhírű szakértőjéről, aki nem sokkal a

konferencia megnyitása előtt halt meg. Mit tudott, ami világszerte elismertté tette őt? Nem a tudományos munkássága, nem is a gyakorlat modernizálása irányította rá a figyelmet, hanem az, amit a felnőttoktatás legrégebbi céljának, a képzetlen emberek tanításának sikeres megvalósításával tett. Az volt az alapelve, hogy nem a tanulóknak kell alkalmazkodniuk tanáraikhoz, hanem fordítva, a tanároknak kell ráhangolódniuk a tanulók világára, azok gondolkodására. Ebben a hangsúlyváltásban az oktatóknak is tanulókká kell válniuk, a tanulóknak pedig részt kell venniük maguk és társaik tanításában. Ehhez párbeszédnek kell kialakulnia közöttük. megbeszélés tárgyává válik az a környezet, amelyben élnek, amelyet tapasztalataikkal már ismernek, ám ez a világ még nem eléggé tudatos bennük, csak használják, de nem tesznek kísérletet az átalakítására. Ahhoz, hogy ez megtörténjék, a tanulóknak kérdéssé kell tenniük szokásos életmódjukat, kritikával kell ahhoz viszonyulniuk, hogy megértsék, miért lett ez a környezet és a hozzá kapcsolódó életforma olyan, amilyen. Tudatosulásuk eredményeként a „csend kultúrájából” a „változás kultúráját” kell kialakítaniuk. (Ezek Freire sajátos fogalmai a kritikátlanul elfogadott, illetve a kritikusan felülbírált életkörülményekre.) E folyamatban Freire hangsúlyozza a problémamegoldó tanulás fontosságát, kiemelve, hogy a tanulók csak így érthetik meg, a valóság nem statikus, hanem változó és változtatható, és ebben maguk is részt vehetnek. Erre azonban csak akkor lesznek képesek, ha mérlegelik és értékelik a tényeket és történéseket, kritikusan ítélik meg a tapasztalataikat.

Freire a tanítás-tanulás módjának kidolgozása közben lesújtó bírálatot mond az oktatás szokásos gyakorlatáról, amelyben csak a tanár lehet aktív, a tanulóknak pedig készségesen alkalmazkodniuk kell a nekik előírt követelményekhez. Ez szerinte „az elnyomás pedagógiája”. Csak arra jó, hogy szolgáljuk neveljen, akik engedelmesen idomulnak a hatalomhoz és a társadalom fennálló rendjéhez. (Freire 1972) A kényszerű passzív magatartás kiöli kreativitásukat, és alkalmatlanná teszi őket arra, hogy önállóan gondolkodjanak. Freire a nyelvhasználat átalakításával bizonyította, hogy még az írástudatlanok is képesek kreatívan gondolkodni. Sorra vette azokat a tárgyakat, amelyeket a képzetlen felnőttek használnak, ezek fogalmait szótagokra bontotta, majd arra kérte a tanulóit, hogy alkossanak új fogalmakat ezekből a szótagokból. Ez a játékos módszer tudatosította a résztvevőkben, hogy a nyelv segítségével, gondolkodással a valóságnak sok területét járhatják be, és ily módon a látókörük is bővíthet. Kifejező készségük csiszolásával a gondolkodásuk is hajlékonyabb lesz, és ez arra készíti őket, hogy életkörülményeik átalakításának lehetőségeiről töprengjenek. Nem véletlenül nevezte Freire javaslatát a „felszabadítás pedagógiájának”, szemben azzal a pedagógiával, amelyben a tanárok „tölcsérrel töltik az ismereteket tanulóik fejébe”, mintha az üres tartály lenne. (Andragógiai szöveggyűjtemény II. k. 28. és 46.)

Bár Freire elgondolásait Brazíliában és az ausztráliai bennszülöttek között sikerrel alkalmazta, kísérlete annak ellenére egyedülálló maradt, hogy a hatására születtek hasonló kezdeményezések. Ilyen volt például az úgynevezett biográfiai (életrajzi) felnőttoktatás, amelynek tananyaga a tanulók élettörténete volt. Kis létszámú csoportok tagjai beszélgettek életük tanulságairól, követve az egyes életkori szakaszokat a gyermek- és ifjúkor emlékeitől

kezdve megbeszélésük idejéig. Közben feltárultak a családi élet problémái a szülő-gyermek viszonyban, az otthon légkörében, majd az iskolai tanulás, pályaválasztás, munkavállalás, házasságkötés eseményei. Az élmények felidézésében mindenki „szakértő” lehetett, ám az okok és tanulságok megfogalmazásában már a csoport megbeszélése segített. Az ilyen véleménycsere érzelmileg mindenkit megfogott, és hatott annak végiggondolására, mi miért is történt, mi történhetett volna másképp, ha az illető másképpen dönt a lehetőségek választása közben. „Tanulás” volt ez is, hiszen felnőttként az átélt események okainak és tanulságainak alaposabb átgondolása, segíthette a folyamatok lényegének megértését. Persze nem volt rá garancia, hogy ez az eredmény mindig létre is jöjjön, mégis utat nyithatott a mélyebb összefüggések felismeréséhez. Emellett kérdéses volt, mi készíthet embereket arra, hogy másokkal ilyen elemző alapossggal beszéljenek az életükről. A társas kapcsolatok vonzása könnyen motiváló hatású lehetett, különösen akkor, ha közös, vagy legalább is hasonló élményekről lehetett véleményt cserélni egymással.

Ezek a példák mutatják, hogy lehetséges a tanulást az élettapasztalatokból indítani, ha a tapasztalat nem illusztráció valamely törvényszerűség megértéséhez, hanem olyan tudás, amely alkalmas a mélyebb értelmezésre. Persze figyelembe kell venni, hogy a tapasztalatokhoz az észlelő egyénre jellemző látásmód is tapad, ezért az együtt több, mint az objektív valóság egy részlete. Sőt valószínű, hogy az átélt élményben erős a szubjektivitás aszerint, hogy ki mit vesz észre a valóságból, mit hagy figyelmen kívül, és hogyan dolgozza fel érzelmileg, értelmileg, amit érzékel. Ez ad magyarázatot arra, hogy a személyes tapasztalatot sokan miért azonosítják a valósággal, abban a meggyőződésben, hogy amit látnak, hallanak, azt mások is ugyanúgy láthatják, hallhatják. Az ilyen elfogultság átértelmezi a tapasztalatban megjelenő történeteket, és ha azokra valaki idő múltával emlékezik vissza, azokat már úgy idézi fel, ahogyan szeretne volna, hogy megtörténjenek. Ennek ellenére és épp emiatt választható a felnőttkori tanuláshoz alapként az élettapasztalat. Szükség van a korrekcióra, elsősorban annak segítségével, hogy egy csoportos véleménycserében lehetőség legyen a jelenségek többoldalú értelmezésére. Főként akkor, ha közben fölvethető: „miért is történt meg ez?”, „miért éppen úgy, ahogy megtörtént?” A kérdések megválaszolása közben oldódhat az elfogultság, és kiderülhet, hogy egy megállapítás érvénye mindig a körülményektől függ. Egy kijelentés valamely helyzetben lehet igaz, a helyzet változásával azonban már téves vagy legalább is vitatható lesz. S. Nemes Ilona figyelmeztet erre több konkrét példával. (S. Nemes 1999) A vonatok ablakán olvasható felirat, mely szerint „kihajolni veszélyes”, csak a gyorsan mozgó szerelvényre érvényes, az álló helyzetben levőre nem. Helyesebben: érvényes lehet, ha valaki el akar bújni az ülésen, hogy ne vegyék észre őt. de a mozgó vonatból sem veszélyes kihajolni közvetlenül az indulás után, ha valaki búcsúzkodni akar a szeretteitől. Lehetséges persze, hogy a felirat egyértelműségén senki sem akad fenn, hiszen a szűkszavúsága ellenére is érthető, hogy mire utal. A kijelentés viszonylagosságára mégis érdemes figyelmeztetni, mert példázza azt az általánosan elterjedt meggyőződést, hogy valami mindig igaz vagy sem. E „kétütemű” gondolkodás (a kifejezés S. Nemes Ilonától való) a valóság leegyszerűsítése, mert nem vesz tudomást a két véglet közti átmenetről, és arról sem, hogy ami igaz, abban lehet némi tévedés, és fordítva, a téves nézetben is meghúzódhat

bizonyos fokig az igazság. Tehát az ellentétek sohasem vegytiszták, a valóság nem osztható fel pozitív és negatív tényezőkre, ahogy az emberek sem oszthatók angyalokra és ördögökre, még ha a jó vagy rossz kisebb-nagyobb mértékben van meg egyes személyekben. Ennek tudomásul vétele már csak azért is mellőzhetetlen, mert a kétpólusú felfogású emberek önmagukat mindig a pozitív oldalra helyezik, a velük egyet nem értőket pedig a negatívra, hogy így erősítsék meg helyzetüket a társadalomban. Minthogy az ellentét-párokban gondolkodó, leegyszerűsítő felfogás sok emberre jellemző, indokolt szemléletformálást kezdeményezni a felnőttoktatásban. A élettapasztalatok és az átélt problematikus helyzetek lehetőséget kínálnak a valóság bonyolultságának érzékeltetésére. Ha ez felkelti az érdeklődést, és valamilyen eredménnyel is jár, akkor ez egyeseket arra készíthet, hogy igyekezzenek alaposabb tudást szerezni, és a gyakorlatban alkalmazni azt. Feltételezhető, hogy ez a tanulság még az alacsonyabb képzettségű embereket is megmozgathatja.

A tapasztalati tudás szintjének megemelése

A lengyel Kazimierz Sosnicki mintegy fél évszázada a megismerés fokozataira építve kidolgozta a felnőtteknek megfelelő tanulás szerkezetét. (Sosnicki 1962) Elvetette az iskolai oktatásban alkalmazott és az élettapasztalatoktól független „mesterséges tanulást”. Három lépcsőben határozta meg a felnőttoktatáshoz ajánlott modellt. A kiindulást szerinte mindig egy megoldásra váró probléma adja meg, amelynek elemző vizsgálata vezethet át a tanulási folyamat második szakaszába. Míg az első szakaszban a problémához kapcsolódó tapasztalatok meghatározása és rendszerezése történik, a folytatásnak át kell térnie az elvont gondolkodásra, és azon belül kell különböző szempontok szerint vizsgálni a szóban forgó problémát. Végül a tanulási folyamat harmadik szakaszában a problémamegoldást segítő gyakorlati következtetések születhetnek meg. Így a gyakorlatból kiinduló, azt elméletileg vizsgáló tanulás visszatérhet a gyakorlatba. Persze már annak ismeretében, hogy miként lehet az észlelt probléma ellentmondásosságát megszüntetni.

A logikusan hangzó, tetszetős modell megvalósítása azonban többféle kételyt is felvet. Először is megállapítható, hogy egy tanulócsoport számára nehéz olyan problémát találni, amely a csoport minden tagja számára egyaránt érdekes és ismert. Kétségtelen, hogy vannak az életben tipikus problémák, amelyek sok embert érintenek, és az sem baj, ha ezekről sokféle tapasztalat és nézet vehető számításba, hiszen ezek ütköztetése jó tanulságokkal szolgálhat. Ám az elméleti elemzésben ismét fölmerül az újabb nehézség: nem biztos, hogy mindegyik résztvevő képes az elvont gondolkodásra, ezért lehetetlenné válhat az áttérés a gyakorlatról az elmélet szintjére. Végül a gyakorlati megoldás terve szóban ugyan kialakulhat, de az oktatás színterét adó teremben nincs lehetőség az elképzelése gyakorlati kipróbálására, értékének ellenőrzésére. S ha a csoport abban állapodna meg, hogy mindenki a saját körülményei közt alkalmazza a probléma megoldását célzó javaslatot, a körülmények eltérő volta miatt kétséges lesz az eredmény általánosíthatósága.

Ehhez hasonló eredményre jutott két amerikai kutató, D. Kolb és R. Fry. Ők is arra törekedtek, hogy a gyakorlatban szerzett tapasztalatokat összekössék az elméleti gondolko-

dással és annak alkalmazásával. A kiindulás náluk is a konkrét élmény megszerzése volt, a folytatás annak megfigyelése és megfontolásokkal történő értelmezése, majd az általánosítások kialakítása elvont fogalmakkal, végül az elmélet gyakorlati kipróbálása újabb helyzetekben. „A tapasztalati tanulás” modelljének elnevezett rendszer érvényét a kutatók vizsgálatokkal egészítették ki. Eközben kénytelenek voltak tudomásul venni, hogy nagyon kevés ember tudja jól alkalmazni e tanulási folyamat mindegyik részét, a legtöbben csak egyik részét képesek előnyben részesíteni. Ezért a „tanulási stílusok leltárát” úgy állították össze, hogy két-két mozzanat kapcsolásával típusokat határoztak meg, és azt figyelték, hogy milyen gondolkodásmódhoz kötődnek az egyes típusok. Az így kialakított négy típus: a konvergáló az elvont gondolkodást aktív kísérletezéssel párosítja, a divergálónál a konkrét tapasztalat az elmélkedő megfigyeléssel jár együtt, az asszimilátornál az absztrakt fogalomalkotás és az elmélkedő megfigyelés található együtt, az akkomodátor esetében a konkrét tapasztalatokhoz aktív kísérletezés kapcsolódik. Ezek a gondolkodásmódok Kolb és Fry szerint jellemzően megtalálhatók bizonyos foglalkozású embereknél. A konvergáló a mérnököknél, a divergáló a művészetekkel és a humán tárgyakkal foglalkozóknál, az asszimilátor a tervező intézetekben dolgozó kutatóknál, az akkomodátor a reklámmal és a kereskedelemmel foglalkozóknál. Ha ezeket a következtetéseket a felnőttek tanulására vonatkoztatjuk, azonnal megállapítható, hogy az első három kétségtelenül értelmiségiekre jellemző, a negyedik esetlegesen rájuk, de elképzelhető közép fokú végzettségűeknél is. Az alacsonyabb végzettségűeknek eszerint nincs sajátos tanulási stílusuk? Lehetséges és talán valószínű is, hogy ott a tanulás – ha egyáltalán létrejön – nagyon esetleges lesz. Mennyire lehet alkalmazni a fenti elképzeléseket, ha az ő tanulásukat szeretnénk eredményessé tenni? Az áttérés a konkrét valóságról az elvont gondolkodásra ma látszólag kevesek kiváltsága, még a felsőfokú végzettségűeknél is. Bár Freire kezdeményezése és a biográfiai felnőttoktatás sikerei e tekintetben is használhatóknak látszanak, tény, hogy a felnőttek nagy része csak a közvetlenül érzékelhető érdekek nyomására hajlandó tanulni. Csak olyasmit vállal, ami jobb anyagi körülményekhez segít, ezért tudomásul kell venni, hogy a képzésnek elsősorban a munkához kapcsolódó tudnivalók körében kell megtalálnia a gyakorlat és elmélet összefüggését biztosító tanítás esélyeit. Úgy látszik, ez leginkább a reflektáló képesség fejlesztésével érhető el. A reflexív didaktikát alkalmazó felnőttképzésről Horst Siebert-nek vannak megszívlelendő megállapításai. (Siebert 1991) Szerinte a reflexivitás „nem visszavonulás a szemlélődő tudatba, hanem viszonyulás a megismerő alany és a világ között”. Tehát nem szűkül le a valóság tudomásul vételére, hanem aktívan válaszol a problémáira. Ezért Siebert szavaival „elválaszthatatlanul összekapcsolódik a felelősséggel”.

Siebert kimutatja, hogy a reflexivitás az ember általánosan jellemző antropológiai sajátossága. Galperinre hivatkozva fogalmazza meg: „Az ember nem automatikusan reagál környezetére, hanem tudatosan, tervszerűen és célzatosan cselekszik, hogy a világhoz aktívan alkalmazkodjék. A személyiség önmagára vonatkozó tudatát szükségleteinek, céljainak és függőségének áttekintésével és értékelésével alakítja ki. A személyiség számára az öntudat jellemző módon olyan képesség, amellyel át tudja tekinteni gondolkodása és cselekvése feltételeit és hatásait, hogy megbizonyosodjék tevékenysége értelméről és

legitimációjáról, és felelős legyen önmagáért és a társadalom fejlődéséért.” Ebből következik, hogy a reflexivitás „az ember teljesítő képessége, amit tanulással kell aktualizálni”. (Andragógiai szöveggyűjtemény. II. k. 1997, 152)

Mindezekkel együtt Siebert arra is rámutat, hogy az ésszerűtlen társadalmi viszonyok között eltompul az ember reflektáló képessége, és a mindennapiság keretei közé bezárt életformában a tudat mechanikusan működik, jellemző lesz rá a közvetlen hasznot hozó gyakorlatiasság igénye, visszaesés a mágikus gondolkodásba, mások megértésének elutasítása, a tanulás iránti hajlandóság hiánya, az új és ismeretlen elhamarkodott besorolása a meglévő, szabványosított gondolatok közé. E köznapi gondolkodás lehetetlenné teszi a társadalmi problémák tárgyalását, amelynek következtében „a létezés szempontjából fontos témák elhomályosulnak, kiszorulnak a gondolkodásból és a reflexió szükségtelemmé válik”. Az eredmény: „a fehérben, feketében való gondolkodás”, a kritikátlan alkalmazkodás a létezés meglévő feltételeihez. A problémák leegyszerűsített felfogása és azok egyes személyek hibáiként feltüntetett magyarázata épp olyan káros, mint a beletörődés az ellentmondásos jelenségekbe, azok problematikusságának tudomásul nem vétele. S minthogy ez a gondolkodásmód napjainkban is igen gyakori, a felnőttképzésnek tudomásul kell vennie tennivalóit ebben a vonatkozásban.

Siebert a reflexivitás három irányát határozza meg: az önmagunkra, a csoportunkra és a problémákra vonatkozót. Az első a tanulási képességein és nehézségein át viszi el az embert az önismeretig és az önkritikáig. A második a csoportos tanulásban előadódó helyzetek és problémák viszonylatában tárja fel az optimális tanulási légkörhöz vezető út lehetőségeit, tágabb értelemben az emberi kapcsolatok és a társadalmi együttélés képességének fejlesztését. A harmadik irányban a problématudat kiszélesítését, alaposabbá tételét és ezen át az érdeklődés bővítését jelöli meg feladatnak. Ezek szükségességét Siebert szerint az bizonyítja, hogy a munka és a politika világa fokozatosan elvonttá, áttekinthetetlenné válik, és ez a bonyolultság a tanulás iránti érdeklődés csökkenésével jár. Ezt a hatást ellensúlyozhatja a problémaközpontú és reflexív gondolkodást feltételező tanulás. Kutatások bizonyítják, hogy az erre képes tanulók „gyorsabban oldják meg a feladatokat, jobban alkalmazkodnak az új viszonyokhoz, könnyebben fogják fel az összefüggéseket, a hibákat nem ismétlik meg másodszor is, feltételezéseiket készek felülvizsgálni”. Ennek ellenére a felnőttek képzésében a receptív tanulás, befogadás uralkodik. A résztvevők „teljes kiszolgálást” és új információkat várnak, a tanárok pedig szívesen veszik át azt a szerepet, hogy a tudást ők birtokolják, és annak átadása a feladatuk. Csakhogy ez a tanulás sokkal kevésbé eredményes, mint az, amely feltételezi a tanulók önálló gondolkodását.

A reflexív gondolkodás jelentőségének elismerésével azonban még nyitva marad az a kérdés, hogyan is lehet rászoktatni az embereket arra, hogy a dolgok egyszerű tudomásul vételén túl elgondolkodjanak a történéseket kiváltó okokon és a belőlük levonható következtetéseken. Az újszerű helyzetekhez kötődő és a nehéz feladatokkal járó cselekvés persze megfontolásra készíthet mindenkit, de ez az életben ritkán fordul elő. Gyakoribb, hogy az ismert

helyzetekben sztereotip megoldások alkalmazhatók, a szokásokban megmerevedő gyakorlat felment az alaposabb gondolkodás alól. Csakhogy a tanulásban ez a magatartás nem alkalmazható. Ezért fölmerül a kérdés, hogyan is érhető el, hogy képes legyen valaki elgondolkodni a számára még ismeretlen „tananyagról”. A napjainkban divatos fogalomként terjedő kreativitás (vagyis az alkotó képesség) ad választ erre. A köztudat csak annyit tud erről, hogy az alkotó ember valami újat hoz létre. Arról már nem szól ez a „tudás”, hogyan is valósul meg az új, és mi köze lehet a tanuláshoz. A szokványos magyarázat szerint alkotni csak a tehetségek tudnak, ihletük hatására teremtik meg a műveiket. A pszichológia ezzel szemben megállapítja, hogy alkotásra minden szellemileg egészséges ember képes, ez tanítható és tanulható. (Landau 1975) Paradox módon éppen az iskola szoktat le erről, ha a tanulást tisztán reprodukív tevékenységnek tekinti, és a tanulóktól önállóan alkalmazkodást kíván. Persze az önálló gondolkodás csak az alapja a kreativitásnak, nem azonos vele. Ehhez a már meglevő tapasztalatok és ismeretek közti összefüggések felismerésére és ezek segítségével új egységek kialakítására van szükség. Az alkotás folyamata tehát konstrukciós képességet feltételez. Ez a képesség a legtöbb embernél megtalálható (Csányi 2006, 178), például akkor is alkalmazzuk, amikor szavakból mondatokat, azokból hosszabb történeteket állítunk össze. Sokan mégis szolgai tevékenységnek fogják fel a tanulást (Loránd 1975), azt gondolva, hogy az csak akkor eredményes, ha a tanuló meg tudja ismételni a neki elmondottakat és a kötelezően előírt olvasmányokat. Az ilyen „tudás” azonban rögtön csődöt mond, amikor meg kell magyarázni, be kell bizonyítani az elmondottakat.

Megszívlelendő Werner Lenz megállapítása: „Számomra az a képzés az igazi, amely a gondolkodásban és a cselekvésben, az ítéletalkotásban és a döntésekben orientál. A képzés alatt olyan keresési folyamatot értek, amelynek segítségével megérthetem társadalmi környezetemet és annak összefüggéseit, valamint azokat a problémákat, amelyek közt élünk. Véleményem szerint a képzés mindazon erőfeszítéseket is jelenti, amelyekkel az emberek feldolgozzák tapasztalataikat, hogy sorsukat megtervezzék és irányítsák, a világot pedig megértsék és megmagyarázzák. A képzésnek ezt a formáját nemcsak intézmények közvetítheti, ez elsősorban intézményeken kívül, önszervezéssel és önirányítással történik”. (Andragógiai szöveggyűjtemény II. k. 1997, 179)

Utalás a közeli jövő kihívásaira

Ha a felnőttképzés a munkaerő-piaci szükségletekre korlátozódik, az annak a jele, hogy a gyakorlata az ipari társadalom korához kapcsolódik. Erre a korszakra jellemző, hogy az emberek munkahelyeket keresnek, ahol az alkalmazásuk rendszeres keresetet ad nekik. Ha a lakóhelyükön nincs ilyen lehetőség, vagy a képzettségük, esetleg az életkoruk miatt nem számíthatnak erre, akkor segélyre szorulnak, és tehetetlenül várják helyzetük megváltozását. Az egyén tehát ki van szolgáltatva a munkaerő-piac változó körülményeinek, és egyedül abban reménykedhet, hogy azokat tőle független erők fogják kedvezőre fordítani.

Az információs társadalom viszont szempont-váltást kíván: az elhelyezkedési esély nélkül maradóknak önmagukat kell kedvezőbb helyzetbe hozniuk. Vállalkozniuk kell, fel kell

ismerniük, hogy az adott körülmények közt mit lehet tenni. Nyilván erre is vonatkozik Matthias Finger megállapítása: meg kell tanulni „a kivezető út megtalálását”. Megtörténhet persze, hogy az egyénnek nincsenek meg a feltételei ehhez: nincs befektethető tőkéje, nem hitelképes és a képzettsége sem megfelelő. Összefoghat azonban másokkal, és ez nemcsak a lehetőségeit sokszorozhatja meg, hanem azt is felismerheti, hogy a személyes problémák a helyiek egészében oldhatók meg. Egyes országokban jól működik erre a közösségfejlesztő mozgalom (community development), amely a lakosság egy részének összefogásával hatékonyan tudja fejleszteni az infrastruktúrát, és ezzel együtt – új munkahelyek teremtésével – a település gazdasági színvonalát. E tevékenység mindig együtt jár a résztvevők tanulásával, ezért a felnőttképzés motiváló erőként számíthat rájuk.

Elszórtan Magyarországon is vannak már ilyen kezdeményezések, de a felnőttképzés hazai gyakorlata még nem ismerte fel bennük az együttműködés lehetőségét. A politikai szféra sem karolja fel, noha ennek a demokratikus közéletben jelentős szerepe lenne. Ha ugyanis az állampolgárok nem az államtól várnak fejlesztési segélyeket, és az aktivitásuk nem merül ki az egyes beruházások elleni tiltakozásban, hanem az adottságaikból kiindulva maguk veszik kezükbe a helyzetük megjavítását, akkor az állampolgári felelősségtudat is erősödhet. Ehhez persze az is szükséges lenne, hogy a helyi problémákat kistérségi, tájegységi összefüggésben kezeljék. A tér távlati bővítésével együtt az idő felfogásának is változnia kell a tevékenység várható eredményeinek és akadályainak előre látásában, valamint a változó körülményekhez történő rugalmas alkalmazkodásban.

Mindez elvezethetne az ország életének megalapozottabb, felelősségteljesebb megítéléséhez. Itt azonban új vetülete mutatkozik a rész-egész viszonylat megértésének. Ha Magyarország része egy szélesebb nemzetközi szövetségnek, az Európai Uniónak, akkor nem tartható az a felfogás, amely szerint az európai államok élete tőlünk teljesen független, és mi tőlük elzártan gondolkozhatunk a sorsunkról. Saját problémáink zömét egyre inkább európai vetületben kell értelmeznünk, nem adva fel azt, ami sajátosan ránk, földrajzi adottságainkra, hagyományainkra, kultúránkra jellemző. És ha egyszer korunkat döntően a globalizáció határozza meg, akkor azt is meg kell tanulnunk, hogy önmagunkat az emberiség részeként fogjuk fel. Természetesen nemcsak ismereteket kell szereznünk ehhez, törekednünk kell a folyamatok, összefüggések, kölcsönhatások megértésére is. Ez a tények általánosításának megértését, vagyis a konkrétumokon túl az elvont gondolkodást is szükségessé teszi.

A jelenlegi helyzetben illúziónak látszik az absztraháló gondolkodás kiterjesztése a társadalom egészére. Mégis érdemes figyelembe venni Merlin Donald következtetését (Donald 2001). Az emberi gondolkodás fejlődését négy stádiumban mutatja be: az első az állati létből örökölt epizodikus, vagyis az adott helyzetek érzékelésére, észlelésére korlátozódik, a második, a mimetikus kultúra az emberré válással alakul ki és kommunikatív jellegű, a harmadik a narratív eseménysorok, történetek elbeszélését teszi lehetővé, végül a negyedik a teoretikus, elméleti gondolkodás a maga elvontságával a tudományok megértését segíti. Bár az utóbbi az iskolai oktatásnak is része, az ilyen gondolkodás képessége csak a

magasabb képzettségűek egy részében válik általánossá. Donald szerint azonban ez a jövő kihívása. Jelenleg az emberiség nagy része csak a harmadik fázis gyakorlására képes. Azaz a válságos helyzetek (ökológiai veszélyek, eltömegesedés, szegénység, funkcionális analfabetizmus, fundamentalizmus stb.) megoldása lehetetlen, ha azt kizárólag a szakértők szűk körétől várjuk, és az emberiség többsége közömbös marad, sőt a tudatlansága miatt ellene cselekszik.

Irodalom

Adorno, Th. W. (1970): Theorie der Halbbildung. In: Adorno: Soziologische Schriften. Frankfurt am Main, 1993

Ballauf, Th (1958): Erwachsenenbildung. Sinn und Grenzen. Quelle und Meyer Verlag, Heidelberg

Csányi V. (2006): Az emberi viselkedés. Sanoma Kiadó, Budapest

Dewey, J. (1916): Education and Democracy. The Free Press. MacMillan Publishing Co. New York

Dewey, J. (1938): Experience and Education. Collier MacMillan Publishers, London

Donald, M. (2001): Az emberi gondolkodás eredete. Osiris Kiadó, Budapest

Finger, M. (1990): Needs a philosophy for adult education? Studies in Continuing Education. 2

Fischer, K. G. (1957): Lebensnot und Lebenshilfe. Stiasny Verlag.

Freire, P. (1972): Pedagogy of Oppressed. Penguin Harmondsworth.

Fromm, E. (1998): Az önmagáért való ember. Napvilág Kiadó, Budapest

Fülöp G. (1985): Ember és információ. Múzsák Közművelődési Kiadó, Budapest

Gehlen A.(1976): Az ember. Természete és helye a világban. Gondolat Kiadó, Budapest

Knowles, M. S. (1970): The Modern Practice of Adult Education. Association Press, Follett Publishing Company, Chicago

Kolb, D. – Fry, R. (1975): Towards an Applied Theory of Experiential Learning. In: C. Cooper (Ed.) Theories of group processes. London, Wiley. Magyarul: Andragógiai szöveggyűjtemény, II. kötet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997. 103-107.

Kruglanski, A. W. (2005): A zárt gondolkodás pszichológiája. Osiris Kiadó, Budapest

Landau, E. (1975): A kreativitás pszichológiája. Tankönyvkiadó, Budapest

Loránd F. (1975): Az önművelés igényének és képességének fejlesztéséről. Kultúra és Közösség, 2-3.

Lyotard, J-F. (1993): A posztmodern állapot. In: Habermas, J.- Lyotard, J-F., Rorty, R.: A posztmodern állapot. Századvég Kiadó, Budapest

Maróti A. (szerk. 1997): Andragógiai szöveggyűjtemény. II. kötet. Nemzeti Tankönyvkiadó.

Pethő B. (szerk.1996): A posztmodern.

- Rogers, C. (1969): Freedom to Learn. Charles Merrill Publishing Co. Columbus, Ohio.
- Rokeach, M. – Restle F. (1986): A nyílt és a zárt gondolkodás közti alapvető különbség. In: Előítéletek és csoportközi viszonyok. Szerk.: Csepeli Gy. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Rorty, R. (1998): Megismerés helyett remény. Jelenkor Kiadó, Pécs
- Siebert, H. (1991): Egy reflexív didaktika szempontjai. In: Andragógiai szöveggyűjtemény. II. kötet. Nemzeti Tankönyvkiadó. 1997
- S. Nemes I. (1999) Tanuld, amit tudsz. Gondolkodástechnika. József Műhely Kiadó.
- Sosnicki, K.(1962): A tanulás elmélete és a felnőttek tanulása. Népművelési Értesítő, 1-2.
- Wagner, F. (1965): Psychologie – Lebenshilfe – Volksbildung. Neue Volksbildung. 2.
- Wessely A. (szerk. 1998): A kultúra szociológiája. Osiris Kiadó.

(Új Pedagógiai Szemle. 2008/11-12)

Rogers könyveit olvasva

„Századunk egyik legjelentősebb pszichológusa” – írta róla méltatója, amikor megjelent Carl Rogers könyve magyarul, a „Valakivé válni”. (Rogers, 2000) Ez a könyv pszichoterápiai munka, Rogers másik, magyarul is olvasható írása „A tanulás szabadsága” pedig az iskolák diákjairól szól. (Rogers 1986) Mondanak ezek valamit a felnőttek képzéséről is? Ha figyelembe vesszük, hogy az utóbbi mű többnyire az egyetemi hallgatók tanulási problémáihoz kapcsolódik, és mindkét említett könyve sokszor utal felnőttekre, akkor erre a kérdésre igennel felelhetünk.

Az első, ami megragadhatja figyelmünket, az a bíráló, amit Rogers az oktatás szokásos gyakorlatáról mond. Ezt az a meggyőződés határozza meg, hogy „a tanár az információk átadója, a rend fenntartója, a teljesítmények értékelője”. A tanuló nem kérdezhet, mert „az zavaró lenne, vagy a tudatlanságáról tenne bizonyosságot”. Az sem számít, hogy mit gondol, mit érez, az ő teendője a kapott ismeretek átvétele, emlékezetbe vésése, s ha felszólítják, a megismétlése. Nem csoda, ha emiatt a tanulók „passzív, közönyös, unatkozó emberekké válnak”. Ezt a helyzetet ismeri mindenki, aki tanított valaha diákokat, legyenek azok ifjak vagy idősebbek. Az is köztudott, hogy e kedvezőtlen hatást a legkönnyebben úgy lehet feloldani, ha a tanár adomázik, tanítás helyett szórakoztatja tanítványait. Lemond arról, hogy több és jobb tudásra vezesse őket. Csak kivételes tanár-egyénségek tudják a figyelmet úgy kötni le, hogy a tananyagot érdekfeszítővé teszik, kiemelve annak olyan részleteit, amelyek közel hozhatók tanítványaik érdeklődéséhez.

Rogers másképp közelít a kedvezőtlen hatás megszüntetéséhez. Azt kérdi: lehetséges-e, hogy „kölcönösen tanuljon egymástól tanár és diák?” Ebben a kérdésben valami megdöbbentő rejlik: a tanár is tanuljon a diákjaitól. Megfordítja az alapvető meggyőződést, mely szerint a tanár az, aki tud, és a diákok azok, akik semmit sem tudnak, legalább is a tananyag vonatkozásában. Ezzel szemben Rogers újabb meglepő megállapítást ír le: el kell fogadni, hogy „a tanulóknak szabadságukban áll azt és úgy tanulni, amit és ahogyan akarnak”. Ők választhatják meg tehát tanulásuk tartalmát és módját, mellőzve a tanár erre irányuló szándékát. Sokan azonnal ellene mondanak ennek a javaslatnak. Azzal érvelnek, ha fölöslegessé válik a tanár irányítása, akkor mi a biztosíték arra, hogy a tanulók valóban tanulni fognak. S ha ez mégis megtörténne, ki fogja a teljesítményüket értékelni, osztályozni? Rogers válasza: a tanulók önmagukat fogják értékelni. Ha felelőssége fognak érezni tanulásuk eredményességéért, akkor többet és jobban fognak tudni, mint egyébként. Rogers szerint „ha egy diák valóban kapcsolatban van az őt érdeklő problémával, akkor tanulni, fejlődni, felfedezni, megoldani, alkotni akar, és lépéseket tesz az önfejlés irányában”, mert számára „a tanulás maga az élet lesz, méghozzá nagyon élénk élet”. Ennek tanulsága az, hogy „a lényeges tanulás mindig személyes jellegű”. Mert „soha senki sem tanul meg valamit, aminek nem érzi a fontosságát”, tehát, ha a tananyag az életétől teljesen távol áll.

Ez ugyan meggyőző érvelés, de kérdéses, hogy egy tanuló – különösen akkor, ha még gyermek – érez-e indítékot arra, hogy önállóan döntsön arról, mit szeretne megismerni. A gyermekekben még erős a függőségi érzés, ezért útmutatást várnak a felnőttektől. Ehhez igazodik az iskolák oktatási felfogása, ott a hangsúly nem a tanuló saját problémáján és annak megoldásán van, hanem a tőle függetlenül meghatározott és előírt tananyagon, a vizsgákon és az osztályozáson. Rogers szerint ezzel elfojtják a gyermekekben meglévő kíváncsiságot, ezért ők egyre kevésbé fognak érdeklődni és kérdezni. A tanítás „megöli a diákokban a faggatózó hajlamot, azt, hogy a valósággal széleskörű kutató érdeklődéssel álljanak szemben”. Az ilyen tanulásban nincs szabadság, csak megaláztatás, nincs kreativitás, nem véletlen, hogy általánosan jellemző lesz a gépies memorizálás. Ami ugyan lehetőséget ad az ismeretek emlékezetű raktározására, ámde ez nem alkot szerves egységet a tanulók tudatának meglévő állapotával, így nem épülhet be a gondolkodásukba, és idővel teljesen el is felejtik azt.

A tanulók önállóságát Rogers persze nem abszolutizálja, hiszen a „kölcsonös tanulásban” továbbra is megmarad a tanár segítsége. Úgy, hogy miközben felismeri és megérti tanulóinak gondolkodását, és annak megfelelően ajánl új információkat, tanácsaival lehetővé teszi azok kapcsolását a tanulók problémáinak megoldásához. Tájékozódásukhoz olvasmányokat ajánlhat, hogy ezzel is fokozza a tanulók önállóságát, és csak akkor lép közvetlenül az elsajátítás folyamatába, ha tanácsadásra van szükség. Így válhat igazán a tanulás segítőjévé, „facilitátorrá”. Egyúttal arra biztatja a tanulókat, hogy kéréseket vessenek fel, és kis létszámú csoportokban egymással vitatkozzanak. Ez megadja nekik elképzeléseik ellenőrzését, másrészt lehetőséget kínál a divergáló vélemények szintetizálására, ami tulajdonképp a kreatív gondolkodás gyakorlása. A tanulói aktivitás fokozódásával alakulhat ki a tanulás önirányítása, egy olyan hosszantartó folyamat, amelynek lényege, hogy állandóan helyesbíti az alakuló tudást.

Rogers beszámol arról, hogy sok ellenállás fogadta javaslatait a tanárok között. Elismeri, hogy „nagyon traumatikus a tanárok számára, ha a tantervvel kapcsolatos igazi döntések a diákok kezébe mennek át”. „A tanár rémülten látja, hogy mekkora forradalom megy végbe”, amikor „a diák határozza meg, mi érdekli, milyen szükségletei vannak, és ezeket hogyan elégíti ki”. A tanárok meggyőződése, „ha magukra hagyják őket, nem törődnek a munkájukkal, ezért vezetni és dolgoztatni kell őket”. Szerintük csak így biztosítható a tanulás eredményessége. Ez az oktatás azonban Rogers szerint „az oktatás áttöltő elmélete”, amely a diákokat az ismeretek önálló befogadóivá teszi, feltételezve, hogy a fejük olyan, mint egy korsó, amibe készen tölthető bele a tudás. A facilitátor viszont megosztja a felelősséget tanulóival, mert megérti, hogy a velük kialakítható együttműködésben bontakoznak ki igazán a tanulók képességei. Fejlődhet gondolkodásuk önállósága, éretté válhat kreativitásuk, problémamegoldásuk, és a kognitív képességeikkel együtt fejlődhetnek attitűdjeik is.

Két érdekes tapasztalat gondolkoztathatja el Rogers olvasóit ezzel kapcsolatban. Az egyikben elmondja, hogy a tanuló-központúsággal kialakítható kliens-központúságot az orvosok

könnyebben fogadták el, mint a pedagógusok. Ennek oka szerinte az, hogy az orvos és beteg kapcsolatában hamarabb jelentkezik visszajelzés az alkalmazott diagnózis helyes vagy helytelen voltáról, mint az iskolai tanításban. A másik tapasztalat Rogers elméletének németországi alkalmazásából való. Az egyik tanár itt felismerte, hogy „a nemzeti szocializmus és a hitlerizmus szorosan összefüggött a német gyermekek nevelésével, az iskolák és a családok interperszonális kapcsolatainak minőségével”. Ebben az önálló gondolkodást nem tűrő nevelés arra szoktatta a fiatalokat, hogy feltétlen engedelmességgel kövessék feletteseik utasításait. Érvényesült ez a szülő és gyermek kapcsolatában, a társadalmon belül a hatalmon levők és az állampolgárok között, s hatott még a nemzetek közti viszonyokra is, mert ott is elítélendő lett a másság, a valóság másféle megítélése, az élet másféle szokásokkal teli gyakorlata.

Rogers találóan jellemzi a tanár-diák kapcsolatban a hagyományos hierarchia terméketlenségét. Úgy véli, csak az olyan kontaktus bírhatja rá az embereket pozitív irányú változtatásra, amely a kölcsönös megértésre és az egyenjogúságon alapuló együttműködésre épül. Ha megértem a másik felet, és elfogadom a különbözőségét, akkor fölmerülhet bennem, hogy nekem is változnom kellene. Ettől azonban a legtöbb ember retteg, mert bizonytalansággal jár. Pedig „amikor valaki megérti mások érzését, ez az érzés képessé teszi arra, hogy ugyanezeket az érzéseket elfogadja önmagában, és egyszer csak azon kapja rajta magát, hogy megváltozott”. Igaz ugyan „rendkívül nehéz dolog a másik embert érzéseivel együtt elfogadni. Legalább annyira nehéz a másik embert megérteni”. Ennek oka, hogy sokan vallják: „mindenki másnak úgy kellene éreznie, ahogy én érzek, azt kellene gondolnia, amit én gondolok, és abban kellene hinnie, amiben én hiszek”.

Nagyon nehezünkre esik elfogadni a miénktől eltérő érzéseket, gondolatokat, hiteket. Ezért akar sok ember másokat manipulálni, olyanná tenni, amilyenné szerintük lenniük kellene. Fölvethető, akkor nem is lehetséges a nevelés? Csak az önnevelés lehet eredményes? Mielőtt Rogers válaszát figyelembe vennénk, érdemes felidézni évtizedekkel korábbról egy magyar szakember, Karácsony Sándor véleményét. Ő ezekre a kérdésekre így felel: Nem tartható az a pedagógiai meggyőződés, amely szerint a nevelendő személy lelke tiszta lap, amire tetszés szerint írható valami. Nem tekinthető viasznak sem, amit a nevelő elképzelése szerint formálhat. Az egyén lelke autonóm, és „akkor hiába beszélünk értelmi, érzelmi, akarat nevelésről, mert az autonóm egyéni lélekre illuzórikus mindenféle nevelői ráhatás, tehát sem az érzelemlátását, sem értelmi működését, sem akaratát nem befolyásolhatom”. (Karácsony, 2000, 24)

Karácsony azonban azt is megemlíti: „Más oldalról viszont senki sem tagadhatja, hogy az emberek lehetnek és vannak is egymásra igen nagy hatással”. Ez csak egyféleképp lehetséges, ha az egyik ember a másikhoz viszonyul. „Ha tehát egyik a másikhoz képest él, ha ketten tesznek ugyanazt”. Ebből kiolvasható: mindegyik viszonyuló fél független marad kapcsolatukban, „a maga részét adva abba”. Viszonyulásukban azonban mássá is válnak, ha

tetszik, nevelődnek. Karácsony szerint „nevelés is csak ott, akkor, úgy és annyiban lehetséges, ahol, amikor, ahogy és amennyiben a társas-lelki viszonyulások lehetségesek”.

Észre vehető Karácsony és Rogers nézeteinek rokonsága. Rogers azonban tovább bővíti a viszonyulás mibenlétét, amikor hangsúlyozza, hogy ennek feltétele a nyitottá válás, egyrészt önmagunkkal, másrészt másokkal szemben. Szerint e kettő összefügg egymással. „A belső és a külső élmények iránti nyitottság szoros kapcsolatban áll a más személyek elfogadásával kapcsolatos nyitottsággal. (Rogers, 2000, 226) Sőt ez az összefüggés érzékenyvé tesz a valóság összetettségére is. „Mennél inkább próbálom meghallani a saját hangomat, próbálok figyelni az élményeimre, és mennél inkább próbálom kiterjeszteni ezt az odafigyelést a másik személyre, annál többre értékelem az élet komplex folyamatait. Annál kevésbé vonzódom ahhoz, hogy kijavítsam, ami rossznak tűnik, hogy célokat tűzzek mások elé, annál kevésbé akarom átalakítani vagy irányítani az embereket, annál kevésbé akarom őket manipulálni, annál kevésbé akarom őket olyan utcákba kényszeríteni, ahol szerintem lenniük kellene. Sokkal inkább azzal vagyok elfoglalva, hogy én saját magam lehessek, és hagyjak másokat is önmagukként megjelenni”. (Id. mű 50) Önkéntelenül is kérdezzük: eszerint a cél megmaradni olyannak, amilyenek vagyunk, és hagyjunk másokat is a meglevő állapotukban? Van-e akkor értelme bármilyen tanulásnak, művelődésnek és fejlesztési törekvésnek? Rogers elismeri, hogy paradoxonnal tud erre válaszolni. „Minél inkább saját magam akarok lenni ebben a nagyon bonyolult világban, és minél inkább meg akarom érteni és el akarom fogadni a saját magammal kapcsolatos realitásokat, annál több változás játszódik le bennem és körülöttem. Az ebben rejlő mély ellentmondás az, hogy amikor igazán önmagunk vagyunk, akkor nemcsak mi magunk változunk meg, hanem a körülöttünk lévő, velünk kapcsolatban álló. többi ember is. Ez egy nagyon friss, engem mélyen érintő felismerésem, és talán az egyik legmélyebb élményem az eddigi személyes és professzionális fejlődésemben”. (Id. mű 50-51) A változás eredménye, hogy „egy ilyen kapcsolatban az ember integráltabbá és hatékonyabbá válik. Réálisabbá válik az ember önértékelése, önképe, közelebb kerül ahhoz a személyhez, aki valójában szeretne lenni. Nagyobb lesz az önbizalma, önirányítóbbá válik. Jobban megérti önmagát, nyitottabbá válik saját élményei iránt. Elfogadóbb attitűdöt mutat mások felé, és másokban önmagához hasonló vonásokat talál”. (Id. mű 68-69) Ami azt is jelenti, hogy a kapcsolataink keresztül hat másokra, mert hozzá hasonlóan mások is igyekeznek átvenni ezt az önfejlesztő aktivitást.

Lehet, hogy önkényesnek látszik ez a következtetés, és nehéznek látszik a gyakorlati alkalmazása. Ám, ha elfogadjuk, hogy a nyitottság a valóság előítélet nélküli minősítését, szabványosított nézetek nélküli felfogását, közhelyes szólamok nélküli kifejezését jelenti, akkor az is világossá válhat, hogy a gondolati önállóság nem az önkényességben fejeződik ki, hanem a valóságot leegyszerűsítő sematikus szemlélettel való szakításban. A nyitottság rácsodálkozás a valóság bonyolultságára, egyúttal a benne rejlő összefüggések alapján annak az „alapvető rendnek” megtalálása, „ami az átélt élményekben elválaszthatatlanul benne van”. (Id. mű 158) A külső hatások autonóm feldolgozásával megvalósulhat személyiségünk „soha véget nem érő folyamatban” történő átalakítása. (Id. mű 166) Nem nehéz felfedezni,

hogy ez a folyamat a felnőttkori tanulásban teljesezhet ki. A gyermekkorban még erősebb a külső mintákhoz való alkalmazkodás, és csak ennek vége felé kezdődik meg az önállósulás, még ha ez nem is mindig sikeres. Könnyebb megmaradni a másoktól készen kapott vélemények szolgái követésénél, a sémák használatánál, és – ahogy Rogers írja –a különböző viselkedési szerepek átvételénél, amelyek álarcként fedik el egyéniségünket. A külső mintákhoz igazodó magatartást erősíti az a meggyőződés, mely szerint „az a szabadság, hogy az ember önmaga lehet, ijesztő, bénítóan felelősségteljes szabadság”, amit nehéz vállalni. „A felelősségteljes önirányítás azt jelenti, hogy az ember dönt, és tanul a döntés következményeiből”. (Id. mű 221) Ebből látható, az önirányítás nem ment fel a következtetéseinkért vállalandó felelősség alól. Ezért össze kell hasonlítani a tetteink előtt álló lehetőségeket, mérlegelni kell előnyeiket és hátrányaikat, és amikor kockáztatjuk döntéseinket, vállalni kell azok esetleges korrekcióit is. Ehhez szükséges, hogy önkritikusan elismerjük, a kialakuló problémáknak sokszor mi vagyunk az okozói. Így juthatunk el annak felismeréséhez, hogy tanulásunk központjában önmagunk megváltoztatása kell, hogy álljon, az alkalmilag vállalt tananyag és a hozzá kapcsolódó tanulási helyzet csak járuléka annak. Gondolkodásunk és magatartásunk megváltoztatása persze nehéz. Minél idősebb valaki, annál inkább ragaszkodik a szokásaihoz, mert azok gépies alkalmazása felmenti őt a helyzetek elemző végig gondolásától. Ha azonban ezek uralkodóvá válnak gyakorlatunkban, monotonná teszik életmódunkat, szegényesebbé élményvilágunkat. Képességeink rugalmatlanná válnak, elerőtlenednek, és lehetetlenné teszik a változó körülményekhez szükséges alkalmazkodást. E veszély elkerülésére egyetlen lehetőség van: a szükségleteinkhez és problémáinkhoz kapcsolódó tanulás folyamatos vállalása, amelynek fő szereplői mi magunk vagyunk. Ebben vállalni kell korábbi meggyőződéseink felülvizsgálatát, megcsontosodott nézeteink kétségbe vonását, új kérdések felvetését mindarról, amit véglegesen lezárt tudásnak hittünk.

Tanulásként érdemes megemlíteni Rogers következtetését: „Engem csak az a tanulás érdekel, amely jelentősen befolyásolja az ember viselkedését... Kizárólag az a tanulás befolyásolja jelentősen az ember viselkedését, amely felfedezésen alapul, és belső igényt elégít ki... Az ilyen felfedezésen alapuló tanulást nem lehet közvetlenül kommunikálni mások felé”. (Id. mű 344-345) Amiből az is következik Rogers szerint, hogy az a tanítás, amelyben a tanuló nem aktív félként vesz részt, eredményeit tekintve jelentéktelen hatású.

Mindezek után fölmerülhet bennünk a kérdés: Megvalósítható ez egyáltalán? Milyen eredményt hozhat? Rogers ismertet egy gyakorlati példát, amit az egyik követője írt le. Ő beszámolt arról, hogyan váltotta fel a résztvevők kezdeti csalódását az eufórikus azonosulás. Samuel Tenenbaum így látta: „A tanfolyam strukturálatlan volt, egyetlen pillanatig sem tudta senki – beleértve a tanárt is – hogy mit hoz a következő pillanat, hogy mi lesz a következő vita témája... Ezt a strukturálatlan emberi szabadságot Rogers hozta létre. A maga nyugodt, barátságos módján leült huszonöt diákjával egy asztal köré. Kérte, hogy mindenki mutakozzon be, és mondja el a céljait. Feszültséggel teli csönd volt a válasz, senki sem szólt egy szót sem. Végül – csak hogy megtörje a csendet – egy diák félszegen jelentkezett, és elmondta a mondókáját. Ezt ismét kínos csend követte, majd újra jelentkezett valaki. Aztán a

kezek egyre gyakrabban lendültek magasba. Soha, egyetlen pillanatig sem sürgetett senkit sem a tanár, hogy beszéljen, hiszen ő következik”.

Jól érzékelhető volt a kezdet bizonytalansága és a feszültség lassú, de fokozódó oldódása. Rogers elmondta, hogy sokszorosított cikkeket, könyveket hozott, és kiosztott egy címjegyzéket a témához kapcsolódó irodalomról. Nem szólt azonban arról, hogy ezeket el kellene olvasni, ez csak lehetőség volt a csoport számára. Élénkebb érdeklődést váltottak ki a hangfelvételek és filmek, ezeket többen meg akarták hallgatni, nézni. Ám ezzel újabb probléma keletkezett. „Mindenki össze-vissza beszélt arról, ami csak eszébe jutott, összefüggéstelenül. Az egész egy nagy óskáosznak tűnt: céltalannak és időpocsékolásnak. Az idő legnagyobb részében a történetek nélkülözték a folyamatosságot, és nem mutattak semmilyen irányt”. Rogers figyelte a beszélőket, de nem mondta meg, egyetért-e velük vagy sem. A tanácstalanságban egyre többen kérték őt, foglaljon állást, mi volt jó vagy rossz. És szerették volna, ha Rogers átveszi a szót, előadásban fejti ki a véleményét, ők pedig azt jegyzetelni fogják. Ő azonban ellenállt ennek, mert az érdekelte, a csoport tagjai mit gondolnak a szóban forgó tárgyról. S ezt azzal indokolta, ha információkra várnak, akkor kezdjék el tanulmányozni az ajánlott irodalmat, és vitassák meg azt. Erre a biztatásra a résztvevők elkezdtek beszélni egymással, már a tanártól függetlenül. Belátták, hogy a történeteknek ők a központjai. Megértették, hogy „Rogers a csoportnak pusztán önmagát hozta, és semmi mást nem adhat, mint a saját személyiségét. Ez nagyon nagy kihívást jelentő helyzet volt. Nekik maguknak kellett beszélniük, és kimondaniuk a vágyaikat, vállalva az ezzel járó kockázatot. A folyamat szerves részeként megosztották egymással az élményeiket, ellenkeztek, egyetértettek, ellent mondtak egymásnak. Mindebben a teljes személyiségük, a legigazabb énjük volt jelen – és valami új született meg, ez a különleges, teljesen egyedi csoport”.

A hosszan idézett beszámoló hű képet ad a folyamat alakulásáról egy szokatlan módszer alkalmazása közben. Rogers „non direktív” (nem közvetlen) tanításnak nevezte az újítást, abban a meggyőződésben, hogy benne a tanulók önmagukat tanítják. Persze nem meghatározott ismeretek átvételére, hanem a „tananyagra” vonatkozó elképzeléseik megfogalmazására, az érvelés technikájára, gondolkodásuk fejlesztésére, viselkedésük megváltoztatására. Ezt Rogers szerint a legjobb tanári előadás sem tudná elérni. Még akkor sem, ha az előadás után a tanár arra biztatná hallgatóit, hogy mondják el, mit is gondolnak arról. Mert ez esetben is függő viszonyban maradnának, és képtelenek lennének arra, hogy spontán beszélgessenek társaikkal belülről fakadó gondolataik elmondásával. A központ továbbra is a tanár és a tanári álláspont lenne.

A csoportmunka jelentőségét támasztják alá azok a megállapítások, amelyeket Rogers a kreativitásról mond. Szerinte „több-kevesebb kreativitásra szinte mindenki képes”. Ez a lehetőség napjainkban már megvalósítandó szükségletté válik, mert a rohamos mértékű tudományos fejlődés korában „a tudásnak valóban kreatív adaptálása az egyetlen lehetőség arra, hogy lépést tartsunk a világ kaleidoszkopszerű átváltozásával”. S „ha az egyének,

csoportok és nemzetek nem tudják elképzelni, megvalósítani és alkotó módon felülbírálni az ezekkel a változásokkal kapcsolatos viszonyunkat, akkor a civilizációnknak befellegzett. Ha az ember nem lesz képes gyorsabban alkalmazkodni a környezethez, mint ahogy a tudomány ezt a környezetet átalakítja, akkor a kultúránk elhal”.(Idézett mű 434-435) Rogers azonban arra is figyelmeztet, hogy a kreativitás ellentmondásos jelenség: nemcsak konstruktív, hanem destruktív is lehet. Az elsőhöz az kell, hogy az alkotó nyitott legyen „átélt élményeinek minden részletére”. E nyitottság azt jelenti, hogy az illető „nem előre meghatározott sémákban gondolkodik, értékelését „nem a külvilág értékítélete – dicsérete vagy bírálata – hanem a saját belső értékítélete” határozza meg. Kell hozzá még spontaneitás, amellyel „az alkotó elemeket a korábban nem létezett alakzatokba, kompozíciókba tudjuk elrendezni, hogy merész hipotéziseket formáljunk, hogy problémát találjunk ott, ahol mások mindent ismertnek tételeznek fel, hogy kifejezzük a nevetségeset, hogy egyik alakból a másikba formáljunk át egy kompozíciót, hogy feltételezzük a valószínűtlent”. Mert „ebből a spontán játszadozásból és a vele együtt járó felfedezésből alakul ki... az az új látásmódja az élet egy szeletének, amelynek különleges fontossága van”, s „amely tartós értékeket hordoz”. (Id. mű 438-441)

Úgy tetszik, ezek a gondolatok meggyőzően zárják mindazt, amit Rogers a tanulásról mond. Egyetérthetünk azzal, hogy minden tanulás csak az alkotó gondolkodás folyamatában lehet sikeres?

Irodalom

Rogers, C.: Valakivé válni. A személyiség születése. Edge 2000, Budapest 2004.

Rogers, C.: A tanulás szabadsága a 80-as években. Szeged 1986 (Kézírtos sokszorosítás)

Karácsony S.: Ocsúdó magyarság. Széphalom Könyvműhely 2002.

(A tanuló felnőtt, ELTE, Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, 2015)