

Csonka Gyula

ÉRTEKEZÉS A KULTÚRAKÖZVETÍTÉS ÉS AZ ANDRAGÓGIA VISZONYÁRÓL

A kultúra közvetítésének hálózatai szövevényesebbek annál, hogysen a közművelődés és a felnőttoktatás-felnőttképzés¹ egymáshoz való viszonya kielégítően megmagyarázhatná azt a szerepet, melyet ügyeikben az andragógia² betölt – avagy betölthetne. Mégis valószínű, hogy a közművelődés (korábban szabadművelődés, majd népművelés) és a felnőttoktatás-felnőttképzés, *e két funkció-és intézményrendszer*, egymástól elkülönülő kiépülése és működése elég kézenfekvő magyarázata annak, hogy a felnőttoktatás-felnőttképzés diszciplinájaként jelentkező andragógia pozíciója a kultúra közvetítésének diszciplinái között még mindig eléggé bizonytalan. Annak ellenére, hogy az andragógiai diszciplína már az 1960-as években helyet kapott a kultúrákövetítő szakemberek (a népművelők, majd a művelődésszervezők) egyetemi, főiskolai képzésében, és – különösen az utóbbi két évtizedben – jelenléte kiterjedni, szerepe erősödni látszik.

A közművelődés és a felnőttoktatás-felnőttképzés elkülönülésének okai között – *Maróti Andor* hívta fel rá a figyelmemet – megtaláljuk azt a hivatalos szemléletet, és azt a szakmai, valamint közvélekedést, amely következetesen, kizárólag intézményekben és átadandó műveltségi tartalmakban gondolkodott, gondolkodik, sohasem a művelődők, a tanulók személyében. Ez a szemlélet a diszciplináris megközelítésektől sem idegen, és elég elterjedt ahhoz, hogy az andragógiát szigorúan a

felnőttoktatás-felnőttképzés formális keretei között tartsa.

Intenzíven átalakuló funkcionális és intézményi szerkezetében – „megszüntetve megtartva” – a közművelődés napjainkban is ellát felnőttoktatási-felnőttképzési funkciókat. Ez azonban csupán a két, mindeddig formálisan megkülönböztetett funkció-és intézményrendszer nagyon aktuális integrációjának szükségességére hívja fel a figyelmünket. Az nem lehet kétséges, hogy a közművelődési struktúrák felnőttoktatási-felnőttképzési programjai az andragógiai diszciplína kutatási- és hatókörébe tartoznak. Minthogy *felnöttek* tanításáról van szó, az oktatás, a képzés színvonala, eredményessége itt is, nagymértékben az andragógiai szakszerűség függvénye, amihez hozzátartozik a tanítás-tanulás szervezése, a tananyag kiválogatása, elrendezése, kifejtése a tananyaghozódozókbán, a tanítás metodikája – de még a tanítás-tanulás légkörének kialakítása is. Az andragógiai jelenlét, az andragógiai hatás a közművelődési struktúrák felnőttoktatási-felnőttképzési programjaiban sem erősebb vagy gyengébb, mint a diverzifikálódó felnőttoktatás-felnőttképzés sokféle, más területén.

Absztrakt összefüggések

Valószínű azonban, hogy a kultúra közvetítésének andragógiai, illetve az andragógia kultúrákövetítésre vonatkozó dimenziói a közművelődés és az andragógia e speciális viszonyánál többirányúak.

A kérdés végső soron az, hogy *mit nyújthat az andragógia a kultúra közvetítését tárgyaló teóriák, illetve diszciplináik, valamint a kultúra közvetítési hálózatainak „ezerarcú” gyakorlata számára?* Másrészt az, hogy *az andragógia illeszkedhet-e, illetve miként illeszkedhet a kultúrákövetítés egyetemes tematikájához-problematikájához, illetve „ezerarcú” gyakorlatához?* Kérdezhetjük úgy is, hogy egyáltalán: az andragógia kiléphet-e olyan területekre, amelyek nem tartoznak a felnőttoktatás, felnőttképzés formálisan meghatározott funkció- és intézményrendszeréhez? Igaz, figyelniünk kell arra, hogy a felnőttoktatás-felnőttképzés formális funkcionális és intézményi határai korántsem átjárhatatlanok, és szüntelen mozgásban vannak. A felnőttoktatás-felnőttképzés funkcionális és intézményi diverzi-

1 Az utóbbi időben a felnöttek tanításának általános megnevezéseként terjedni kezd a *felnöttoztatás-felnöttokepés* szókapcsolat használata. A megkettözött terminusz technikusban a *felnöttoztatás* az általános műveltség közvetítésére, a *felnöttokepés* a szaktudások célzott – általában intézményes – közvetítésére vonatkozik.

2 Bár több évtizedes itthoni hányadtatása után, eléggé közismertté, sőt hivatalossá vált, mégis szükség lehet az *andragógia* értelmezésére. Tehát az andragógia (a gyermeket jelentő 'paisz-paidosz'-ból képzett *pedagógia* – szó szerint: gyermekvezetés – mintájára, az 'aner-androsz', felnőtt férfit, általánosan felnőtt embert jelentő görög szóból) a felnöttek nevelésével, oktatásával, képzésével foglalkozó gyakorlatot és tudományt jelenti. A gyermekek – általánosabban a felnövekvő nemzedékek – neveléstől (oktatástól, képzéstől), vagyis a pedagógiától való megkülönböztetés okán a fogalom és a kifejezés 1833 óta ismert, de csak a XX. század második felében vált általánosan használatossá. Az andragógia ma már egyetemi diszciplína.

fikációja mozgásban tartja, diverzifikálja magát az andragógiát is.

A kultúráközvetítés lehetséges andragógiai, illetve az andragógia lehetséges kultúráközvetítési aspektusai mindenesetre elég sokágú gondolkodnivalót adnak. Bár kétséges, hogy a kultúráközvetítés, illetve a formális felnőttoktatás-felnőttképzés egyre merkantilistább, pragmatikusabb és technokrata világát – legalábbis elvont, teoretikus szinteken – egyáltalán érdeklí-e a kultúra közvetítésének viszonya az andragógiához, illetve az andragógia viszonya a kultúra közvetítéséhez? Pedig a viszonyukat magyarázó elvont teória leszivároghat a mindennapi gyakorlatba: beépülhet a kultúráközvetítési teendőket közvetlenül szabályozó, gyakorlati gondolkodás (avagy az arisztotelészi közvetlenül szemlélő ész), illetve ekként a mindennapi kultúráközvetítési gyakorlat attitűdjeibe. És azokat módosítva, módosíthatja magát a kultúráközvetítési gyakorlatot.

A kultúráközvetítési hálózatok és az andragógia viszonyáról, egyelőre még absztrakt – tulajdonképpen bölcséleti – szintéren, elsősorban *Durkó Mátyás* jóvoltából, megvannak már azok, az összefüggések, amelyek között viszonyuk a változatos és változó mindennapi praxisban elrendezhető lenne³ –, ha a kultúra közvetítésének mindennapi szinterein sikerülne az elvont, egyetemes összefüggéseket értelmezni, aktualizálni, és cselekvésekké transzformálni.

A *durkói* gondolkodás elválaszthatatlanul összeköti egymással a *kultúráközvetítést-kultúraelsajátítást* (avagy a művelést-művelődést), a *nevelést-nevelődést*, a *tanítást-tanulást*, az *önművelést, önnevelést, önképzést*. Aligha találunk együttesükön – egységükön és együttműködésükön – kívül alkalmasabb premiszát a kultúráközvetítés és az andragógia viszonyának értelmezéséhez. Külön tekintettel még arra is, hogy ez, az egységet és együttműködést kifejező premissza már nemcsak az intézményekre és az átadandó műveltségi tartalmakra, hanem hangsúlyosan a művelődő, a tanuló személyre is rámutat.

Ez összefüggések között elengedhetetlen fogalommagyarázat és szófejtés szerint, a *kultúra*

közvetítése, a műveltség átadása személyiségalkító-fejlesztő, szocializáló hatású aktusként is értelmezhető, amely mint ilyen (többé-kevésbé sikeres vagy sikertelen) beavatkozás a személyiség életébe, működésébe. Okot ad tehát arra, hogy amennyiben a kultúra közvetítése tudatos, célirányos, sőt némiképpen tervezett és szisztematikus (akár a játékokban, a szórakozásokban is), annyiban aktusait, egyben *nevelési aktusoknak*, a műveltség átadásának programjait egyben *nevelési programoknak* tekintsük. Legáltalánosabb definíciójában ugyanis, a *nevelés* tudatos, célirányos, szervezett és szisztematikus személyiségalkító-fejlesztő, szocializáló aktusok sora, amely mint ilyen, tudatos, célirányos stb. (hatásos vagy hatástalan) beavatkozás a személyiség életébe, működésébe. Idekapcsolható az ismeretátadás értelmében használt *oktatás*, valamint a gondolkodási és cselekvési műveletek, jártasságok, készségek, képességek kialakítása értelmében használt képzés – közös fogalomba, kifejezésbe foglalva – a *tanítás* is, mint a nevelés sajátos megnyilvánulása (a nevelések, mint genus-fogalomnak a speciese). A kultúra közvetítése tehát, ha tudatosan, célirányosan stb., és ismeretekkel gondolkodási és cselekvési műveletekkel dolgozik, (bizony nagyrészt velük dolgozik), egyben *tanítás* is. Viszont kívül esnek mindezen a kultúra közvetítésének *spontán*, sőt *látens aktusai*, amelyek persze szintén személyiségalkító-fejlesztő, szocializáló hatásúak, és (többé-kevésbé hatásosan) beavatkoznak a személyiség életébe, működésébe.

A fordítottját talán könnyebb értelmezni: a nevelést, tanítási terrénumaival együtt – mint-hogy tartalmait, egész hatásrendszerét a kultúra változataiból válogatja – nemcsak az úgynevezett kultúrpedagógiai irányzathoz igazodva tekinthetjük a *kultúra közvetítésének*. A nevelés válogatott kultúra által nevel, a tanítás válogatott kultúrát (kultúra-részeket) tanít. *Ezzel együtt azonban (egyrészt) a kultúra tudatos, célirányos stb. közvetítési változatainak, és (másrészt) a nevelés, illetve vele a tanítás változatainak is vannak saját tulajdonságai, differencia szpecifikái.*

A kultúra *közvetítésének* tudatos, célirányos stb., változatai, valamint a *nevelés*, a *tanítás* aktusai együtt, a *kultúraelsajátítás (a művelődés)* és a *nevelődés aktusaira irányulnak*: a kultúra változatainak *tudatos* elsajátítására, a személyiség formálódására-fejlődésére, szocializációjára. De a kultúra elsajátítására irányulnak, illetve a személyiség fejlődését-formálódását, szocializációját alakítják a *spontán*, sőt *látens* kultúráközvetítő hatások is. Majd végül

3 Lásd Durkó alapvető, első munkáját, az 1968-ban a Tankönyvkiadónál megjelent *Felnőttnevelés és népművelés* is. A magyar andragógiai tudományosság ebből a könyvből „bújt elő”, akár úgy, mint Dosztojevszkij szerint az orosz prózairódalom Gogoly *Köpenyéből*. És továbbgondoltan, kidolgozottabban, forrás Durkó mindkét összegző munkája: a *Társadalom, felnőttnevelés, önnevelés* (Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen, 1998.), valamint a *Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói* (Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs, 1998.).

– Durkó vonalvezetésével – eljutnak a kultúrák közvetítési-nevelési processzusok eredményeként kialakuló, tudatos, célirányos, sőt önkritikus, személyesen tervezett és szervezett *önművelésig-önnevelésig*, illetve a szisztematikus *önképzésig*.

Rendező elv: a tanulás

Mindezt a *tanulás* modern felfogása rendezte egymáshoz, amely szerint (most emberi vonatkozásaiban) a tanulás a pszichikum egyik alapfunkciója, a személyiséget átfogó aktivitása, tevékenysége, amely differenciált közreműködője az egyének és természeti-társadalmi környezetük – mindkét félt befolyásoló, alakító – egymásra hatásának, aminek következményeként, a személyiségben *tartós változást* eredményez. Azzal együtt, hogy a tartós változások egy része akár feledésbe is merülhet, elhalványulhat, kicserélődhet. Ekként vesz részt a tanulás az ontogenezisben, valamint a további szomatikus, és – nemcsak a mentális, hanem a teljes – pszichikus formálódásban, fejlődésében. A tanulás nemcsak ismeretszerzés, hanem gondolkodni tanulás is, gondolkodásmód (mentálitás) létrehozása is, valamint cselekvések, érzelmi tartalmak, érzelmi reakciók, érdeklődés, figyelem, attitűdök, viselkedések, kommunikáció stb., stb. tanulása. Jellemet formál és erkölcsöt ad, emberközi viszonyulások alakítását végzi, munkára képesít...

Mármost a kultúra – minthogy mi emberek teremtjük, alakítjuk, közvetítjük – *társadalmi* környezetünkhöz tartozik.

A tanulás változatos aktivitás. Végbemeget *automatikusan*, oly módon, hogy nemcsak a tanulás ténye nem tudatosul, de önkéntelenek azok a reakciók is, amelyek létrehozzák. Máskor a tanulás *tanulásként nem tudatosul*, önkéntelen folyamat, amely ugyanakkor valamely *tudatos tevékenységbe* illeszkedik. Amit hétköznapi felfogásunk szerint is tanulásnak tartunk, az, a *tanulásként tudatosuló* tanulási tevékenység. Ennek rövidebb vagy hosszabb folyamatai, elkülönülő, egyszeri vagy egész sorozatot alkotó aktusai, egymással nem, vagy csak áttételeken át kapcsolatot tartó, illetve egységessé szervezett változatai lehetnek. Végbemeget összefüggően és széttagoltan, alkothat zárt és nyitott tanulási rendszereket. Mindezekkel együtt lehet előírt és szabadon választott, vezetés/irányítás alatt végbemenő és önvezetésű-önirányítású, intézményes és intézményektől független, autonóm...

A tanulási jellegzetes válfaja az úgynevezett *mintakövető* (más néven modellkövető, esetleg *model-*

láló) *tanulás*, amelynek főszerepe van a munkafo-gások-eljárások, a játékok és a sportok, általában a cselekvések, valamint a gondolkodási sémák, sztereotípiák és algoritmusok tanulása során. Ezzel együtt elsőrendű útja a *szociális tanulásnak*, az emberek közötti viszonyok, viszonyulások elsajátításának. A szociális tanulás kommunikációs, viselkedési-magatartási eljárások, reagálási technikák, a rájuk vonatkozó eszmék, normák, szabályok – kiemelten erkölcsi értékek, normák, szabályok – tanulása. Ebben a sorban mintakövető tanulás a kommunikációs, viselkedési-magatartási normák, döntések, cselekvések mintáinak önkéntelen, vagy tudatos kiválasztása, majd önkéntelen vagy tudatos átvétele és megtartása. A mintakövető tanulás alapmozzanata az utánzás és az úgynevezett *identifikáció* (a mintával való azonosulás), amely tudati és érzelmi kötődést fejez ki. A harmadik mozzanat az identifikáció vállalásában és az *utánzás* létrejöttében szerepet kapó *empátia*.

A kultúra elsajátításának, illetve a személyiség tudatos, valamint spontán, sőt látens formálódásának-fejlődésének, szocializációjának (nevelődésének) fontos mintakövető tanulási zónái vannak.

A tanulás ezek szerint magához vonja, és együtt magyarázza a kultúra változatainak tudatos, valamint spontán, sőt látens *elsajátítását* (a művelődést), a személyiség tudatos, formálódásával-fejlődésével, szocializációjával (a *nevelődéssel*), valamint a formálódás-fejlődés, a szocializáció spontán, sőt látens változataival. Mégpedig a felnövekvő, valamint a felnőtt nemzedékek életében egyaránt. Ezáltal – a felnövekvő és a felnőtt nemzedékek életében, egyaránt – magához vonja, együtt magyarázza a kultúra *közvetítésének* tudatos, célirányos stb., valamint spontán, sőt látens változatait, éppen úgy, mint a *nevelést-tanítást*, valamint a személyiség formálásának-fejlesztésének, szocializálásának spontán, sőt látens aktusait.

Miként a tanulás egyetemes, életkorokat átfogó értelmezése, a *durkói* absztrakció – a *kultúrák közvetítés-kultúraelsajátítás* (avagy a *művelés-művelődés*), a *nevelés-nevelődés*, a *tanítást-tanulás*, az *önművelés, önnevelés, önképzés* egysége és együttműködése – maga is közös nevezőre hozza a felnövekvő, valamint a felnőtt nemzedékeket. Ezáltal lefedi a tanulás egész életet átfogó ívét, és módot ad arra, hogy a kultúra közvetítésének andragógiai, illetve az andragógia kultúrák közvetítési dimenzióit *az egész életen át tartó tanulás keretei között értelmezzük* – amit egyébként egész életen át tartó művelődésként, nevelésként és képzésként is szoktunk emle-

getni. Igaz, a felnövekvő életkorokban, valamint a felnőttkorban lejátszódó kultúráközvetítési-nevelési processzusok eredményeként kialakuló *önművelési-önnevelési*, illetve az *önképzési* processzusokat Durkó – ugyan nem kizárólagosan, de hangsúlyozottan – a felnőttkori tanulás jellegzetes, magasrendű változataként mutatja be. És mint ilyet, elsősorban az *andragógia* hatáskörébe utalja.

Az előbbieket után aligha lehet kétséges, hogy az *egész életen át tartó tanulás felnőttkori szakaszaiban* a kultúra közvetítése a *felnőttkori tanulás* felé mozdul, és így valamennyi változatának lehet (kellene, hogy legyen) affinitása az andragógia iránt. Illetve a formális felnőttoktatáson-felnőttképzésen és a közművelődési struktúrák speciális felnőttoktatási-felnőttképzési programjain túl, az andragógia rátekinthetne (rá kellene tekintenie) a kultúra közvetítésének valamennyi változatára.

Ha már a kultúra elsajátításának aktusaiban – valamilyen formában, módon és mértékben – a tanulás aktusai felnőttkorban is mindenütt felfedezhetők; és ha ennek okán a kultúra közvetítésének hálózataiban, felnőttkorban is mindenütt felfedezhetők a művelés-művelődés személyiségformáló-fejlesztő, szocializáló, nevelő-tanító funkciói – az *andragógia miért ne foghatná át teljesen, a saját szempontjai szerint(!), a kultúra közvetítésének szövevényes hálózatát? Különösen figyelve arra, hogy az andragógiai diszciplína, kialakulása óta magához vonzza, koncentrálna, a saját tárgyához asszimilálja, és tárgyának igényei szerint alkalmazza, továbbgondolja azokat a problémákat és azokat, a mai tudásunk szerint igazolt ismerteket, melyeket a tudományok – leginkább a pszichológia, a szociálpszichológia, a szociológia, de még a közgazdaságtudomány is – a felnőttek tanulásának ügyeiben felmutatnak.* Az andragógia – mivel a klasszikus, a felnövekvő nemzedékekre összpontosító pedagógiától történő elkülönülés igénye hozta létre, érthetően hosszas ellenkezés után – ma már a klasszikus pedagógia eredményeit is vizsgálja és transzformálja.

A sarkalatos probléma – és a praxis Sziszifusz-szindrómája

Már az elején sarkalatos andragógiai problémára nyitott rá Willian James, amikor 1890-ben, *A lélek-tan alapjaiban*⁴ arról írt, hogy *huszonöt éves* korunk után „kíváncsiságunk a múlté”, a továbbiakban „értelmünket a szokás és a rutin irányítja”. James

4 *The Principles of Psychology*, I-II. New York, 1890.

a tanulás felnőttkori lehetőségéről kibontakozó közvélekedést és a tudományos szkepszt foglalta össze, lényegében azt az álláspontot, amely szerint a továbbiakban az emberek kizárólag azokat az eszméket vallják, amelyekre életük huszonötödik éve előtt szert tettek, ezután már nem képesek újakat tanulni, semmiféle új képességre szert tenni, nem tudják valóságismeretüket átrendezni. A szkepszis mögött az a felfogás (sőt komplett emberkép) húzódik, amely azt mutatja, hogy az emberek felnőtté válásukig – átlagosan huszonöt éves korukig – érnek, testileg-lelkileg fejlődnek, és huszonöt éves korukra fejlődésük „kész, befejezett tény”. Avagy, ha felnőttkorukban mégis újat tanulnának, ez már nem változtat eszméiken, képességeiken, nem módosítja valóságismeretüket, nem fejleszt-formálja, nem szocializálja tovább személyiségüket.

Mindez illúzióvá változtathatja aufklerista felnőttoktatási-felnőttképzési erőfeszítéseinket, és magyarázatot adhat az egyre tömegesebbé váló formális felnőttoktatási-felnőttképzési praxis számtalan gondjára: a felnőttkori tanulás egyre tömegesebben átélt nehézségeire, a felnőttek tanításának egyre artikulálhatóbb kudarcaira. Különösképpen a felnőttoktatási-felnőttképzési praxisban oly gyakran jelentkező *Sziszifusz-szindrómára*. Ilyen konstellációban az alapvető andragógiai probléma természetesen arról szól, hogy érdemes-e – egyáltalán lehet-e (!) – a felnőtteket oktatni, képezni, mi több: nevelni?

Kétségtelen, hogy a *jamesi* passzusban, és mindabbban, amit összefoglal, a tanulásba ágyazva benne van a *művelődés egyetemes felnőttkori lehetőségeiről* kibontakozó tudományos szkepszis. Ami egyben kultúráközvetítői aufklerizmusunk társadalomboldogító hitének tudományokba foglalt józan, racionális antagonizmusa. Azzal a kérdéssel együtt, hogy a felnőttkorban végbemenő művelődési aktusok – ha mégis vannak – vajon nem ismétlései-e, és irányultságuk, tartalmaik nem reprodukciói-e csupán a felnövekvő életkorok művelődési aktusainak, irányultságainak és műveltségi tartalmainak?

Van tehát egy sarkalatos problémánk, amelyet a felnőttkori tanulásra koncentrálna az andragógia asszimilált, s amely a felnőttoktatást, a felnőttképzést, továbbá a műveltség felnőttekre irányuló közvetítésének valamennyi útját láthatóan egyaránt, sőt azonos módon meghatározza. Ezért, ha a felnőttkori tanulás mentén haladva, az andragógiának sikerül előre jutni a probléma (mint *tanulási* és *tanítási* probléma) értelmezésében, valamint sikerül azt a megoldás felé lendíteni, akkor várható, hogy a felnőttekre irányuló műveltségközvetítés (mint *tanítás*) szövevényes háló-

zataiban a kapott eredmény érvényes lesz a művelődés (mint *tanulás*) egyetemes felnőttkori lehetőségeire.

Pszichológiai összefüggések

Mint ismeretes, a problémát először *Thorndike* lendítette a megoldás felé, 1928-ban megjelent könyvében, *A felnőttek tanulásában*.⁵ James erősen bölcséleti alapú pszichológiája után, *Thorndike* egzakt, kísérleti alapú pszichológiája a teljes emberi életre kivetítve írta le a tanulási képességek általános fejlődési tendenciáját. E szerint a tanulási optimum (valóban!) a huszonötödik életév körüli időszakra esik, s ettől kezdve (valóban!) hanyatlás következik, de a hanyatlás olyan lassú és olyan mérsékelt, hogy a tanulási teljesítmények, nagyjából ötvenéves korig, összességükben elérhetik a korábbi tanulási teljesítményeket. Ezt követően aztán gyorsabb ütemű és mértékű hanyatlás kezdődik, de a tanulás folyamatos tréningben lévő, speciális, egyéni területein még idős korban is eredményes lehet. A *Thorndike* nyomát követő kutatók arra is felfigyeltek, hogy ötvenéves életkor után a tanulás egy ideig csupán a korábbi életkori szakaszok tanulási szintjeire esik vissza, azokra a szakaszokra, amelyekben a tanulás – életkorilag (!) – cáfolhatatlanul lehetséges volt. Tehát a hanyatlás (tegyük hozzá: jelentős pszichikus egyéni különbségekkel) viszonylagos, a személyiség – a tanulási képességek életkoroktól függő alakulásában kifejeződő – életkori regressziója relatív. Amit az 1930-as években az amerikai andragógia, egy – ebben az összefüggésben kissé frivol – közmondást az ellenkezőjére hangolva, lelkesen üdvözölt: hangoztatván, hogy lám, mégis „*az öreg kutya is megtanítható új mutatványokra*”.⁶

A probléma további s egyre mélyebbre hatoló tisztázásának egyik összefüggésére mutat rá *Putnoky Jenő* 1964-ben megjelent, *Pszichológia és andragógia* című, alapvető tanulmányának az a részlete, amelyből megtudjuk, hogy „míg a gyermek személyiségét kizárólag a variábilis (változó) rendszerek alkotják, addig a felnőttét konstans (állandó) és variábilis rendszerek egyaránt... A felnőtt személyisége a

konstans rendszerek ellenére, főként a rendszerek bázisán, tovább alakul. Ez a változás más vonalú, mint gyermek- és ifjúkorban. Legáltalánosabb sajátossága a pszichikus differenciálódás, mélységben és szélességben egyaránt. A differenciáció folyamata a megismerési jelenségre (az ún. informatív apparátusra), a cselekvés pszichikus tényezőire (az ún. energetizáló apparátusra) és az egyes személyiségtulajdonságokra jellemző. *A felnőtt fejlődése* általában a szelektívebb tapasztalás, a megfontoltabb és elmélyültebb gondolkodás, a kifinomultabb érzelmi élet, a kevésbé impulzív cselekvések, a letisztultabb akarati tulajdonságok irányába mutat”.⁷

Még tovább, még frissebb megvilágításban:

Nem véletlen, hogy *Ádám György* a 2002-ben megjelent *Felnőttoktatási és -képzési Lexikon* Előszavában hivatkozik azokra a fiziológiai vizsgálatokra, melyek érzékeny agykeringési térképei „egyértelműen igazolják, hogy a tanulás, az ismeretgyarapodás a felnőtt-, sőt időskorban sem áll meg! Ezen túlmenően (az agykeringési térképek – Cs. Gy.) azt is bizonyítják, hogy az állandó használat, a szellemi munka szakadatlan fenntartása az alapfeltétele annak, hogy a különböző fontos agyterületek kellő mennyiségű vért és ezáltal tápanyagot kapjanak. Az élethosszig tartó ismeretgyűjtés tehát a normális agyműködés legalapvetőbb feltétele!” Másrészt hivatkozik *Ádám* arra is, hogy „az állandóan beérkező és az agyban feldolgozott tömör információk kétféle útja” közül „az ismeretek felhalmozása és a pillanatnyi, avagy permanens értesülések rögzítése” – az új kutatási adatok szerint – ifjúkorban dominál. Míg felnőtt és idős korban az ezzel összefonódó másik út: a kirekesztés, a szűrés, „a szükségtelen ismeretek és adatok kiiktatása, szelekciója uralkodik” – „amely talán még fontosabb a bekebelezésnél, a bevésozásnál is!”. És hozzáteszi: „Lehetséges, hogy ez az ókorban leírt és annyira méltatott 'bölcsesség' modern változata. Ebből a szempontból tehát a felnőtt- és öregkor még bizonyos előnyökkel is rendelkezik a fiatal életkorral szemben, mert idősebb életkorban hatékonyabb és célratörőbb megismerési, kognitív stratégiák juthatnak túlsúlyra”.⁸

Végbement tehát a felnőttoktatást-felnőttképzést érintő pszichológiai fordulat. És – most már

5 Edward Lee Thorndike 1928 *Adult Learning*. New York. Részletesen tárgyalja Vernon Hodge: „A felnőttek oktatása az Amerikai Egyesült Államokban” című, bölcsészdoktori disszertációja, amelyet 1937-ben védett meg a Budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen (Budapest, 1937). A disszertáció William James felnőttkori tanulásra vonatkozó álláspontját is bemutatja és bírálja

6 Forrás: Vernon Hodge disszertációja. Úm. előbb.

7 Putnoky Jenő 1964 *Pszichológia és andragógia. Pedagógiai Szemle*, 10:888. (Az én kiemelésem – Cs. Gy.)

8 Ádám György 2002 *Előszó. Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. (Főszerk.: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László), Budapest, 12. (A kiemelések eredetiek.)

tágítva érvényességi körén – ezzel együtt, bizonyosan végbement a kultúra felnőttekre ható, egyetemes közvetítését éltető pszichológiai fordulata is. A felnőttkori tanulás életkori pszichikus paraméterei legalábbis pozitív irányokat mutatnak. A felnőttek tanulása-művelődése, és ebből kiindulva tanítása-művelése pszichológiailag indokolható tényvé vált. Így – legalábbis ebben a tekintetben – végre elhalhat a felnőttoktatási-felnőttképzési, valamint a kultúráközvetítési praxisban gyakorta jelentkező *Sziszifusz-szindróma*.

Mindenesetre tovább lehet vizsgálni, hogy a felnőttkori tanulás-művelődés lehetőségeinek nagyvonalúan generális pszichikus tendenciái miként szolgálhatják a felnőttkori tanítás-művelés ügyét: nem leszükítve, csak a felnőttoktatását-felnőttképzését, hanem a kultúra felnőttekre ható, egyetemes közvetítésének változatos ügyeit. A kultúráközvetítést tárgyul választó diszciplínák között kijelölve az andragógia illetékességét.

A formális felnőttoktatás-felnőttképzés tüneteire tekintettel, az andragógia régóta értelmezi a pszichológiából levezethető felnőttkori tanulási tulajdonságokat, és igyekszik kidolgozni a belőlük fakadó tanítási konzekvenciákat. Első felismerései a *tapasztalatok* elég sokágú, speciálisan a felnőttkori tanulást segítő és gátló szerepéhez kapcsolódtak. Közel áll hozzájuk a felnőttkori tanulásra mutató, illetve a tanulás során is erőteljesen működő, *praktikus problémákra* irányuló *érdeklődés*, valamint a *gondolkodás gyakorlati szintjeinek* előtérbe kerülése az elméleti szintű gondolkodással szemben – különösen fontos tananyag-válogatási, tananyag-szerkesztési és metodikai tanulságokkal. Külön hangsúlyt kaptak az *emlékezés* felnőttkori módosulásaiából következő tanítási problémák... És még sok minden más.

Ezzel együtt az andragógia folyamatosan dolgozik saját, életkori-pszichológiai alapokra is támaszkodó, rendszerén: kidolgozza elveit, egzakt vizsgálatokat végez, és létrehozza, bővíti a tanítás „echt”, a pszichikus tényezőkkel is számoló, felnőttoktatási-felnőttképzési módszereit, amelyek ma már komplett, autonóm metodikai arsenált alkotnak – még ha a tanítási praxis nem is él velük következetesen.⁹

9 Az andragógiai metodikával kapcsolatban lásd: Maróti Andor 1980 *Módszertan a felnőttek képzéséhez és tájékoztatásához*. Budapest; Kraiciné Dr. Szokoly Mária 2004 *Felnőttképzési módszertár*. Budapest; Kovács Ilma 2005 *Új út az oktatásban. A távoktatás*. Budapest; Kovács Ilma 2007 *Az elektronikus tanulásról*. Budapest, Felnőttképzési Kutatási Füzetek. Szerk.: Lada László. Nemzeti Felnőttképzési Intézet. Budapest, 2005 és 2006.

Az előbbiek mentén bizonyára rá lehetne találni a kultúra elsajátításának azokra a – formális felnőttoktatáson-felnőttképzésen kívüli – változataira, amelyek lefolyásában, pszichikus háttérként, éppen az előbbiek: a tapasztalatok, a praktikus problémákra irányuló érdeklődés, az elméleti szintű gondolkodással szemben a gyakorlati szintű gondolkodás, avagy a felnőttkori emlékezési sajátosságok kimutatható, esetleg meghatározó szerepet kapnak, és amelyek a legtalálékosan éppen általuk értelmezhetők. Illetve a kultúra közvetítésének hálózataiban bizonyára rá lehetne találni azokra a – formális felnőttoktatáson, felnőttképzésen kívüli – programokra, amelyek menetrendjét, éppen ezek a pszichikus sajátosságok befolyásolják... És tovább lehet kutatni további kultúraelsajátítási változatok, további kultúráközvetítési programok után, amelyekben a tanulás *további* pszichikus tényezői – vagy az előbbieken kívül, további pszichikus tényezői is – munkálkodnak. Majd valamennyiüket be lehetne építeni az andragógia elvrendszerébe, a vizsgálati projektekbe, a metodikai arsenálba. Valamint alkalmazandó ismeretként ajánlani lehet a kultúráközvetítési hálózatok – formális felnőttoktatáson-felnőttképzésen kívüli – adekvát programjai számára.

Társadalmi szempontú összefüggések

Egy idő után azonban világossá vált, hogy a felnőttkori tanulás *James* által oly drámaian exponált alapproblémájának értelmezése és megoldása nem vezethető le egyedül életkori pszichológiai premisszákból. A megtapasztalt tanulási passzivitás, a kudarcok és a zsákutcák élménye – valamiképpen mégis igazolva *James* álláspontját – a *Sziszifusz-szindrómát* továbbra is életben tartotta. Hiszen, máig nem lehetünk biztosak abban, hogy felnőttkori pszichikus lehetőségeik birtokában, az emberek kíváncsisága minduntalan megújul, és eszméikkel túl tudnak lépni huszonöt éves koruk előtti önmagukon. Hiszen tapasztalataink szerint valóban felépülhetnek valóságismeretük átrendezésének, az új tudások elsajátításának nehezen lebontható, néán lebonthatatlan korlátjai.

Kiderült, hogy az életkori pszichológiai paraméterek figyelembevétele önmagában szűk és egyoldalú képet ad. Az életkorra való szüntelen hivatkozás, amely tartósan jellemezte az andragógiai gondolkodást, olyan tényeket, összefüggéseket takart el, melyek feltárása más megközelítést kívánt.

A „magánvaló” pszichikus összefüggések után a magyarázat társadalmi összefüggések közé vezetett.

A tanulás életkori pszichikai lehetőségeinek érvényesülése elég jelentős mértékben ki van téve társadalmi hatásoknak. Nagyon elvontan fogalmazva: a szűkebb és a tágabb társadalmi környezet mikro- és makro-struktúrái, avagy az úgynevezett réteg-specifikus szociokulturális struktúrák pozitív vagy negatív befolyása kikerülhetetlen. Nemcsak a felnőttkori tanulásra-művelődésre mondott drámai *igenek* és *nemek* ügyében, hanem – ha megvalósul – a tanulás irányait, menetrendjét, eredményességét stb., mondjuk úgy, hogy a felnőttkori tanulás-művelődés egész természetét befolyásolva. Vagyis világossá vált, hogy a személyiséget általában, jelesül a felnőtt személyiséget, nem lehet leírni és megérteni *társadalmi* összefüggéseinek feltárása nélkül: azokban a kérdésekben sem, hogy a felnőtt ember képes-e tanulni, képes-e fejlődni, miért tanul vagy miért nem tanul, s ha tanul, nehézségei milyen forrásokból erednek, mi határozza meg fejlődésének erejét és irányait, illetve – ha megtörténik – mi magyarázza megrekedését a személyiségfejlődés valamely fokán?

Az andragógia – nagyjában a múlt század közepétől – e problémakör számára keresi és asszimilálja a szociálpszichológia, a szociológia és utóbb a közgazdaságtan ide illeszthető eredményeit.

A felnőttek tanulását társadalmi közegbe helyezve, az andragógia elég korán rátalált a *társadalmi gyökerű tanulási indítékokra*.¹⁰ Ezek egyik változatában szorosan a megélhetéshez kapcsolódó *egzisztenciális indítékokra* – amelyek működése vagy hiánya a gazdaság indítékokat gerjesztő erejéből, illetve erőtlenségéből fakad, és követi a munkaerőpiac, mint *tudás piac* hierarchikus tudáskeresleti igényeit. S ilyenképpen már-már eleve kódolja a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helyek inspirációinak különbségeit, egyenlőtlenségeit. Egy másik változatban viszont intim kiscsoportok „belsejében” – elsősorban a családokban, a baráti körökben és a közvetlen munkatársi (kollegiális) együttesekben – *a csoporttagokra irányuló, bent gerjedő elvárások kelthetnek tanulási indítékokat* – ha az elvárások kialakulnak. Vannak azonban a tanulásra nézve közömbös csoportkondíciók, és működnek tanulást gátló, sőt tiltó csoportelvárások is. Továbbá társadalmi eredetűek az olyan – olykor az előbbiektől függetlenül megjelenő – indítékok, amelyeket magukban a kultúrák közvetítési hálózatokban kifejlesztő, megújuló érdeklődés inspirál.

Szociológiai hatásra, az andragógia felfedezte a felnőttkori tanulás *időszerkezeti* hátterét. Egyrészt,

mint a felnőttoktatás-felnőttképzés működési területét, másrészt, mint a felnőttkori tanulás szubjektív lefolyását szabályozó tényezőt. Itt az időszerkezetek réteg-specifikus különbségei, egyenlőtlenségei adják a társadalmi különbségeket, egyenlőtlenségeket. Az időszerkezetek belső mozgása (úgynevezett belső dinamikájuk), ennyiszor vagy annyszor, ekkor vagy akkor, ennyi vagy annyi helyet biztosít a tanulás számára. Az időszerkezeti dinamikák egyrészt szigorúan objektív tényektől, leginkább a „fő jövedelemszerző tevékenység”, jelesül a munka, rendszerint kötött időszerkezeti helyétől és rendszerint kötött belső dinamikájától függenek, de ezzel együtt (megint túl elvont fogalmazásban) a rendelkezésre álló egzisztenciális infrastruktúrától is; másrészt szigorúan szubjektív tényektől: az értékválasztástól, illetve a tanulási indítékoktól (mögöttük persze gazdasági, társadalmi determinációktól is). Egyszerűen szólva a kérdés az, hogy egyáltalán jut-e idő a tanulásra, s ha igen, akkor mennyi, mikor és milyen elosztásban?¹¹

A továbbiakban, továbbra is a szociológia inspirációira, hamarosan kiderült, hogy a felnőttoktatás-felnőttképzés réteg-specifikus időszerkezeti háttere, objektív és szubjektív tényeivel együtt, a réteg-specifikus *életmód* tartozéka. Az emberek életmódját a rendelkezésükre álló anyagi javak, civilizációs eszközök, valamint a kultúra öröklött és kialakult értékei együtt határozzák meg használatuk, továbbalakításuk módjával és időkereteivel. A felnőttoktatás-felnőttképzés háttere valójában nem a „magános” időszerkezet, hanem a hagyományokkal és szokásokkal megerősített (megterhelt?) életmód, amelynek részévé és alakítójává válhat a tanulás is. Ezért lehet az egész életen át tartó tanulást akár életmódként is definiálni – mondjuk, „azoknak az embereknek az életmódjaként, akik folyamatos tájékozódásra törekcszenek”.¹² A felnőttek tanulását: annak irányait, menetrendjét, eredményességét stb., lényegében tanulásuk egész természetét a felnőttek réteg-specifikus életmódja, viszont életmódjukat tanulásuk természete is alakítja.

A felnőtt életkorok pszichikus paraméterei mellett, egyelőre ezek a nagyvonalúan generális társa-

10 Vö. Csoma Gyula 1967 *A motiváció a felnőttoktatásban*. Budapest.

11 Vö. Csoma Gyula 1985 *A munka melletti tanulás zavarai. – Időszerkezetek és tanulási folyamatok a felnőttoktatásban*. Budapest; Mayer József szerk. 2003 *Időfelhasználás és felnőttoktatás*. Budapest; Falussy Béla 2004 *Az időfelhasználás metszetei*. Budapest; Sz. Molnár Anna 2005 *Az idős felnőtt rétegek (45 év feletti) felnőttképzési igényei és képzési lehetőségei*. Budapest. Továbbá lásd a KSH rendszeres időméréseit a magyar társadalomról.

12 Paul Lengrand 1970 *Introduction à l'éducation permanente*. Paris.

dalmi összefüggések mutatják az irányt a felnőttkori tanulás, és vele együtt a felnőttoktatás-felnőttképzés valódi lehetőségeinek, sajátosságainak, valamint paramétereinek minél konkrétan feltárásához és minél átfogóbban értelmezéséhez. Az andragógia igyekszik is kidolgozni a belőlük fakadó gyakorlati konzekvenciákat: a megfelelő tananyag-válogatási, tananyag-szerkesztési, tanításszervezési eljárásokat és tanítási metodikát. De ugyanezen a nyomvonalon bizonyára el lehet jutni a kultúra elsajátításának a formális felnőttoktatáson-felnőttképzésen kívüli változataihoz – minél konkrétan feltárva és minél átfogóbban értelmezve valódi lehetőségeiket, lefolyásuk konkrét sajátosságait és paramétereit. És bizonyára ki lehet dolgozni a közvetítendő művelődési tartalmakra, a közvetítés szervezésére és metodikáira vonatkozó, belőlük fakadó gyakorlati konzekvenciákat.

Mindent – köztük a pszichikus és a társadalmi összefüggéseket – egybe vetve: mivel úgy tekinthetjük, hogy (a formális felnőttoktatáson-felnőttképzésen kívül is) a kultúra elsajátításának valamennyi felnőttkori változata, valamilyen alakban és módon, a felnőttek tanulásáról szól, számolhatunk azzal, hogy a kultúra közvetítési színvonala és eredményessége nagymértékben függ a közvetítés szakszerűségétől, amely mindenképpen megérinti (vezeti, irányítja, segíti, befolyásolja, animálja) a kultúraelsajátítás *tanulási* vonulatait. Amihez hozzátartozik a művelődés szervezése, a művelődési tartalmak kiválogatása, elrendezése, kifejtése, metodikája – de még a közvetítés légkörének kialakítása is. Ezért érdemes a kultúraközvetítés szövevényes hálózatainak az andragógiára figyelni, amely a felnőttkori tanulásra és a felnőttek tanítására koncentrálna, amúgy sem tudja mondanivalóját a formális felnőttoktatásra-felnőttképzésre korlátozni.

A leginkább innen indulva lehetne megkísérelni a kultúra közvetítését tárgyaló választó diszciplínák között, és ezzel együtt a kultúraközvetítő szakemberek képzésében, az andragógiai diszciplína helyének meghatározását.