

## A FELVILÁGOSÍTÓ ATTITŰD LÉTJOGOSULTSÁGA

**A** POSZTMODERN LEZÁRJA AZT A KORT, amely a felvilágosodással kezdődött, és tagadja annak szinte minden állítását. Tagadja egyoldalú racionalizmusát, az Ész uralmába vetett hitét, a társadalmi lét tudatos alakíthatóságát, a történelmi fejlődésre irányuló optimizmusát. Ezzel ellentétben meggyőződéssel vallja az emberi lét pluralitását, alakításának bonyolultságát, valamint a változások irányának kiismerhetetlenségét, amiből következik az ideológiák és az elméleti rendszerek hitelességének kétségbe vonása<sup>1</sup>. Úgy tetszik, a posztmodern teljesen más, mint elődje, a modernitás; feltételezhető tehát, hogy az utóbbi két évszázad alapelvei napjainkra elvesztették érvényüket.

Csakhogy nehéz egyetérteni a múlt elvetésének szándékával, hiszen a jelen nem a semmiből keletkezett, hanem valaminek az átalakulásából. Még a radikális tagadás esetén is belenő a múlt a formálódó újba, egyes elemei tovább élnek, legfeljebb a formájuk változik, s a hozzájuk kapcsolódó nézetek lesznek mások. Ezért érdemes megvizsgálnunk, hogy a felvilágosodás öröksége mennyiben él ma tovább, és mi az, ami valóban eltűnik, amit végképp korszerűtlennek kell tartanunk. Természetesen nem a két korszakot általában jellemző filozófia összehasonlítása a célunk, hanem a felnőttoktatás filozófiájáé, amely a modern felnőttoktatás kezdetétől alapvetően határozza meg a gyakorlatát. Hangsúlyoznunk kell vizsgálódásunk filozófiai jellegét, mert különben leegyszerűsíthetnénk a két korszak különbségét arra, hogy a nyomtatott szövegekből és a szóbeli kommunikációval történő tanulást a számítástechnika használata váltja fel, holott jóval többről van itt szó.

Már a posztmodern felfogás kialakulása előtt divat volt támaszkodni a felvilágosodás paternalizmusára, vagyis azt, hogy az értelmiség egy része jótéteményként kínálja műveltségét a tanulatlan embereknek, s társadalmi emancipációt ígér nekik<sup>2</sup>. E bírálat lényege az volt, hogy a gyakorlati életől távol álló kultúra nem lehet vonzó az egyszerű nép számára, s az életük javítását sem hozhatja magával. Igaz, a felvilágosodás magában foglalta az utilitarista szándékot is, de ez a gyakorlatiasság megmaradt az alapfokú képzettség szintjén, az ígért társadalmi felemelkedést és egyenjóságot nem adta meg<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Habermas, J. & Lyotrand, J. F. & Rorty, R.: *A posztmodern állapot*. Századvég Kiadó, Budapest, 1993.

<sup>2</sup> Filla, W.: *A felvilágosodás mint a „modern irányzatok” előfutára és eleme az osztrák népművelésben*. In: A felnőttképzés története Közép-Európában. A felvilágosodástól a II. világháborúig. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest, 1998. pp. 32-33.

<sup>3</sup> Gruber, E.: *A szakmai továbbképzés története Ausztriában*. In: A felnőttképzés története Közép-Európában... p. 20. Gruber írja: „A legtöbb egyszerű kézmozdulat e korai üzemekben gyorsan megtanulható volt és nem követelt feltétlenül meghatározott foglalkozásra irányuló képzettséget... A gépek szakadatlan és rendszeres működése csupán állandó figyelemösszpontosítást és azonos kézmozdulatok ismétlését követelte meg. Az alárendeltség, alkalmazkodó képesség és fegyelem fontosabb volt a célzatos kép-

A posztmodern filozófia e bírálatot azzal egészítette ki, hogy utópisztikusnak minősítette a „tudás hatalom” jelszavát, mert úgy vélte, hogy semmilyen elméleti tudás sem adhat bizonyosságot a valóságról és annak tetszés szerinti alakításáról. A valóság rendkívül differenciált és gyorsan változó, ezért a tudomány csak megkísérelheti ennek leírását, felismerve, hogy minden ilyen összegzés múlandó érvényű. Ráadásul a tudomány specializáltsága miatt csak egyoldalú képet adhat a valóságról, ezért a személyes tapasztalat életközelibb és hitelesebb is.

Tény, hogy a tapasztalatokra építés szükségessége már a posztmodern filozófia megjelenése előtt követelménnyé vált a felnőttoktatásban. Azt viszont kevésbé ismerték fel, hogy a tapasztalat csak változatlan körülmények között hasznosítható. Ha igaz az, hogy a gyorsuló változások korában élünk, akkor a tapasztalatokat kritikailag éppúgy át lehet alakítani, mint az elméleti általánosításokat. Sőt, valószínű, hogy utóbbiak érvénye hosszabb életű, a tapasztalati tudás viszont változó viszonyok között csak önkényes vélekedésekhez és túláltalánosító előítéletekhez vezet<sup>4</sup>.

Ha egyáltalán élhetünk kritikával az elméletek felhasználásával szemben, akkor inkább csak annyit mondhatunk, hogy nem szabad azokat dogmaként értelmezni. Azaz minden elmélet csak az adott viszonylatok egymásra hatásában fogható fel, és ezt az az ember tudja megtenni, aki rugalmasan gondolkodik, aki felfedezi az adott helyzetben érvényes, aktuális vonatkozásokat.

Nyilvánvaló, hogy ebben igen nagy szerepe van a kreatív gondolkodásnak. Bár a kreativitás napjainkra jellemző képzési igény, nem tagadható, hogy ez már része volt a felvilágosodás filozófiájának is. De a felvilágosodás elválasztotta egymástól az észet és a képzeletet<sup>5</sup>: az egyik érvényesülési területét a tudományban, a másikat pedig a művészetben jelölte meg. Ennek megfelelően került egymással szembe az *intelligencia* és a *kreativitás*, és lett az első a tanítás-tanulás meghatározója, míg a második a tehetség intuíción alapuló tevékenységének területévé vált. Csakhogy ily módon a tanulás kizárólag az objektív valóság megismerése lehet, míg a művészet a szubjektivitás megnyilvánulásáé.

Ezek után nem csodálható, hogy sokan a tanulást a tananyaggal történő szolgálai azonosulásnak tartják, mellőzve abban az önállóságot és a lehetőséget az alkotó gondolkodásra<sup>6</sup>. A tanulóknak ezek szerint mindig azt kell megtanulniuk, amit nekik a szakértők tanítanak, s mennél hívebben adják vissza azt, annál jobb lesz a tanulásuk eredménye.

Nem véletlen, hogy ez a felfogás előnyben részesíti a „tananyag” memorizálását és feleslegesnek tekinti a problémák önálló megítélését. Az öntevékenységet csupán a tanulást követő gyakorlati alkalmazásban fedezi fel, s a kreativitás fejlesztését is csak erre korlátozza. Feltehető azonban, hogy a tanultakat alkalmazó gyakorlat kreatívra csak akkor válhat, ha már az ismeretszerző tanulás is alkotó jellegű. Más szóval élve: ha a tanulás nélkülözi az önálló gondolkodást, akkor az ahhoz kapcsos-

---

zetségnél. (Gruber, E.: *Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation*. Profil Verlag GmbH, München-Wien, 1995. p. 44.)

<sup>4</sup> *Kreatív sokszínűség. A Kultúra és Fejlődés Világbizottságának jelentése*. Osiris Kiadó & Magyar UNESCO Bizottság, Budapest, 1996.

<sup>5</sup> Márkus György: *Kultúra és modernitás*. T-Twins Kiadó & Lukács Archivum, Budapest, 1992. p. 67.

<sup>6</sup> Loránd Ferenc: *Az önművelés igényének és képességének fejlesztéséről*. In: *Kultúra és Közösség*, 1975/1. sz. pp. 2-3.

lódó gyakorlat sem lehet igazán öntevékeny – hacsak nem azonosítjuk ezt az önkényességgel.

Azt hihetnénk, hogy az önálló gondolkodás, és azzal együtt a szubjektivitás igénye hiányzott a felvilágosodásban uralkodó racionalitásból, s a természeti törvényekhez igazodó mentalitásból. Ennek cáfolatára érdemes *Kantot* idéznünk, aki arra a kérdésre, hogy „mi a felvilágosodás?”, így válaszolt: „A felvilágosodás az ember kilábalása maga okozta kiskorúságából. A kiskorúság pedig az arra való képtelenség, hogy valaki mások vezetése nélkül gondolkodjék.”<sup>7</sup> Ennek oka Kant szerint a többség „restsége és gyávasága”, „kényelemszeretete”, mert az emberek többsége kockázatmentes szabályzatokhoz, előírásokhoz igazodik, mások véleményét követi.

Kant tehát az *önálló véleményalkotást* a felvilágosodás lényegének tartotta. Véleményével nem állt egyedül. K. G. *Lichtenberg* egyik aforizmájában a következőt írja: „Ha az embereket nem arra fogják tanítani, hogy mit gondoljanak, hanem arra, hogy miképpen gondolkozzanak, akkor majd megszűnik minden félreértés.”<sup>8</sup> Ha a „helyes” gondolkodásmódon „ésszerűt” értünk, mégpedig nem a sematizálást, a közhelyek alkalmazásának értelmében, akkor nyilvánvaló, hogy itt az objektív és a szubjektív tényezők összhangjáról van szó. Tulajdonképpen ezt fejezi ki a posztmodern filozófia felismerése is a gondolkodás és a nyelv „játékosságának” jelentőségéről. Ez a játékosság ugyanis a kreativitás lényege.<sup>9</sup> A kreativitás pszichológiája szerint az alkotás feltétele a spontaneitás, az asszociációs készség, a divergens gondolkodás, a látszólag össze nem tartozó tapasztalatok kombinációjával új struktúrák kialakítása, az alternatívák összehasonlításából eredő döntésképesség. E pszichológia úgy véli, a kreativitás tanítható és tanulható, nem kizárólagos sajátja a zseniális embereknek. Ha ez így van, akkor érdemes fontolóra vennünk *Lichtenberg* javaslatát, s megvizsgálni, mit tehet a felnőttoktatás ennek megtanításáért.

Időszerűségét a posztmodern filozófia is alátámasztja. Amikor arról szól, hogy problémáink megoldásában nem bízhatunk a minden helyzetre érvényes elméletek segítségével, s a valóság relativitása miatt mindenkinek magának kell megtalálnia a válságból kivezető utat<sup>10</sup>, tulajdonképpen az önálló gondolkodás és cselekvés megtanulásáról beszél. Ehhez hozzátartozik a problémaérzékenység és a valóság kritikus szemlélete éppen úgy, mint a szükséges információk megkeresése, önálló értelmezése és összekötése, valamint a hatékony cselekvés módjának kidolgozása.

Minden nehezebbnek látszik, mint a hagyományos értelemben vett tanulás, amely meghatározott szövegek emlékezeti rögzítését kívánta meg. Nehezebb, nem csupán a sokoldalúsága miatt, de azért is, mert ebben az ember nagy mértékben magára van hagyatva. S még ha segítséget kap is olykor tanítójától, nem várhatja, hogy az képes behelyezkedni minden egyes tanuló gondolatvilágába, s képes azonosulni készségszínjükkal, jártasságukkal és elképzeléseikkel. A felnőtt tanulónak tehát, ha jól felhasználható tudást akar szerezni, lényegében önmaga tanítójává kell válnia még abban az esetben is, amikor szervezett képzésben vesz részt. És a szervezett felnőttoktatásnak is mind nagyobb mértékben kell individualizálttá válnia, ha hozzá

<sup>7</sup> Kant, I.: *A vallás a pusztá és határain belül*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1974. pp. 80-81.

<sup>8</sup> Lichtenberg, G. Ch.: *Aphorismen*. Insel-Verlag, Leipzig, é.n.

<sup>9</sup> Landau, E.: *A kreativitás pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1975. pp. 103-104.

<sup>10</sup> Finger, M.: *Szüksége van-e a felnőttoktatásnak filozófiára?* In: Maróti Andor (szerk.): *Andragógiai szöveggyűjtemény II*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997. pp. 188-189.

akar járulni tanulói tanulási képességének fejlődéséhez, végső soron szellemi fejlődéséhez.

Persze az individualizáltság nem jelent könnyebbséget a tanításban és a tanulásban. Állandó viszonyítást kíván az egyetemes a helyi és a személyes valóság között, s ha figyelembe vesszük a valóság állandó változását, akkor a távolabbi múlt, a közelmúlt és a jelen között is. Bármennyire is jogos a posztmodern felfogás igénye, hogy figyelmünk a jelen problémáira összpontosuljon, ez az

állapot nem szakítható ki az idő folyamatából. Olyannyira nem, hogy a pragmatikus tanulás nem tekinthet el azoktól a lehetőségektől sem, amelyek a jelenben a jövő felé mutatnak. Ha a perspektivikus gondolkodás eltűnik a felnőttek tanulásából, akkor ez minden bizonnyal kreativitásuk lehetetlenségét fogja jelenteni.

Hasonló a helyzet a tanulás egyéni jellegével is. Ha a kreativitás feltételezi az asszociációs készség és a divergens gondolkodás fejlettségét, valamint a képességet arra, hogy látszólag össze nem tartozó elemekből új struktúrákat, új eljárásokat építsünk, akkor az alkotó jellegű tanulás is szükségessé teszi az azonos tárgykörben érdekelt személyek kommunikációját és kooperációját. Nyilvánvaló, hogy ez ösztönző hatással lehet minden résztvevőre, főként abban a tekintetben, hogy megtanulhatják, hogyan lehet a különböző nézeteket egyeztetni, azokból új gondolati egységeket alkotni. A posztmodern álláspont csak a másság tolerálását hirdeti. Konszenzuson alapuló összekapcsolásokról nem szól. Talán azért nem, mert attól tart, hogy minden egységesítés a részek önállóságát számolja fel. Wilhelm Humboldt, a felvilágosodáshoz kapcsolódó újhumanizmus képviselője erről másként gondolkodott. Szerinte a műveltség egyszerre igényli az individualitást, az univerzalitást és a totalitást.<sup>11</sup> S e fogalmakon azt értette, hogy a kultúra elsajátítása egyszerre legyen személyes és a világ egészére kitérő, és a kettő között a kapcsolatot az alakíthatja ki, ha az egyén képes a világról szerzett benyomásait egységbe összefoglalni, mégpedig képességeinek minden oldalú működtetésével.

Úgy tetszik, ez ma is követhető. Ha nem lenne megvalósítható, akkor korunk embere nem tehetne mást, mint hogy belenyugszik élete szétesésébe, tájékozódása reménytelenségébe. És abba, hogy a globalizálódással szemben megpróbálja életterét és látóterét a lehető legszűkebbre összevonni.

MARÓTI ANDOR

---

<sup>11</sup> Spranger, E.: *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*. Verlag von Reuther und Reichard, Berlin, 1910. pp. 61-62.