

Maróti Andor: Változnia kell a művelődésnek az információs társadalomban?



A 21. század új világot ígér. Nem tudjuk, jobb lesz-e vagy sem, egy bizonyos, hogy más lesz, mint az előző. A váltás azonban mégsem jelentheti a múlt teljes eltűnését. Valószínű, hogy számos eleme belenő az új viszonyokba, még ha változó formában is. Ezért feltételezhető, hogy az átalakulás csak hosszabb távon érvényesül, annak ellenére, hogy sok vonatkozásban eléggé gyors ütemű.

Mik az új korszak jellemző vonásai? A technikai fejlődés átalakítja sok területen a munkát, átalakítja az emberi kapcsolatokat és a tájékozódás lehetőségeit. Az elektrotechnikai eszközök használata mind több embernél válik napi szükségletté. Átalakul a tanulás hagyományos formája is: a számítógép forradalmasítja az információk átadását és átvételét, olyannyira, hogy az internet magával hozza az önálló ismeretszerzés lehetőségét a források széleskörű kínálatának felhasználásával. Aki él ezzel a lehetőséggel, az a saját példáján bizonyíthatja be, hogy nem utópia „az egész életen át tartó tanulás”. Tévednénk azonban, ha ezt csupán a korlátlan információszerzés lehetőségének látnánk, és nem vennénk észre, hogy jóval többről van szó. Ahhoz, hogy ezt megérthessük, a jelenséget szélesebb összefüggésben kell elhelyeznünk.

A művelődés szélesebb körű igénye Európa polgárosuló országaiban a 17.-18. században alakult ki. A kultúra a természet ellentétét jelentette, részben az emberi lét fejlettségében, részben az emberek szellemi képességeiben, észhasználatában, erkölcsiségében, ízlésében. (Kant 1974) A 19. századra a kultúra fogalma megváltozott: a szellemi termelés értékes javait foglalta magába. Levált az anyagi termelésről, a közéleti-politikai gyakorlatról és levált az emberek szellemi fejlettségéről is. Az ipari termeléshez hasonlóan a szellemi kultúra javainak előállítására lett a lényege. Ettől kezdve műveltnek az számított, aki ismerte ezeket a javakat, mégpedig minél nagyobb mennyiségben. A minőség abban jelenhetett meg, hogy elsősorban azoknak a javaknak az *ismerete* lett kívánatos, amelyeket a kultúra szakértői *kiemelkedő értéknek* nyilvánítottak. E javak személyes feldolgozása figyelmen kívül maradhatott, minthogy a befogadás módja magánügynek számított. Így alakulhatott ki a *látszat-műveltség*, amely többre értékelte a széleskörű tájékozottságot, mint a kultúra eredményeiről kialakított mélyebb gondolatiságot. Ezt erősítette a kultúra társadalmi terjedésének szerkezeti felépítése, amelyben elváltak egymástól a javak alkotói, közvetítői és befogadói. E tagolódás egyben rangsor is lett: az írók fontosabbak voltak, mint az olvasók, a művészek, mint a műveikkel ismerkedők. A hierarchia még a kultúra közvetítői között is kialakult. Azok a munkakörök lettek rangosabbak, társadalmilag elismertebbek, amelyek az alkotókkal foglalkoztak (kiadóvállalatok szerkesztői, lektorai, művészeti intézmények igazgatói, rendezői) és nem azok, amelyek a kultúra „fogyasztóival” álltak kapcsolatban

(pedagógusok, könyvtárosok, népművelők). E megosztottság befolyásolta a múzeumokban dolgozók megítélését is: a muzeális tárgyak tudományos feldolgozása volt munkájuk fő jellemzője, ehhez képest másodlagos jelentőségűnek tekintették a látogató közönség felé fordulást, a velük való foglalkozást.

A kulturális intézmények vállalt feladata a kultúra társadalmi nyilvánossága és az alkotások terjesztése lett a lehetséges közönség megnyerésére. Az ifjúságnál a műveltség megalapozása az iskolákban történt, a felnőtteknél pedig ezen az alapon a kulturális intézmények látogatásával. Az iskolai tanulás a fiatalok számára kötelező volt, s benne a tananyag „megtanulása” lett a cél, függetlenül a tanulók érdeklődésétől és élettapasztalatától. Az értékes információkból és alkotásokból összeállított tananyaghoz úgy kapcsolódott a *tanulás, mint annak a reprodukciója*. Ez nem feltételezte vele kapcsolatban az önálló gondolkodást, ezért nem volt meglepő, hogy a tanulók többsége elidegenedett a kultúrától. A felnőtteknél a kapcsolat kétirányúan alakult: *értékközvetítés vagy igénykielégítés*. Eredménye: a művelődés szintjének kettészakadása elit- és tömegkultúrára. Az értékes javak iránt kevesen érdeklődtek, a tömeghatás viszont az alacsony színvonalat feltételezte, ami megfelelt a társadalom iskolázottsági szintjének, pontosabban az iskolában szerzett műveltségnek. (Ami nem feltétlenül volt azonos az iskolába járás éveinek számával.) Egy valami mégis azonosnak bizonyult mindkét szinten: a kulturális intézmények programjainál csak a *látogatók jelenléte* volt fontos, *minél nagyobb mennyiségben*; az, hogy mi történik az elsajátítás folyamatában, az intézmények dolgozóit már nem érdekelte.

Lényegében ez a megosztottság jellemző a jelenre is. Az iskolák műveltség-eszménye az *enciklopédikus teljességet* ajánlja, a tantervek középfokon ezt célozzák. Ezen belül a műveltség főként a *tények lexikális ismeretét* jelenti, emellett esetleg a racionális gondolkodást és az intelligencia fejlesztését, olyannyira, hogy az irodalom és a művészetek esetében is az adatok ismerete fontos. A felnőttek művelődésében pedig az egyéni viszonyulás leszűkülhet a tetszésre és a nem tetszésre. A hagyományos műveltség-felfogás azonban értékét veszti a 20. század második felében. Az egyetemes műveltség irreális követelménynek látszik, elválík egymástól a humán- és a reál-műveltség szférája, és az összekapcsolásuk lehetetlenségének bizonyosságaként közhelyként emlegetik, hogy „lejárt a polihisztorok kora”, nem lehet az ember mindenben tájékozott. (Maróti 1986) Ez persze igaz is, csak nem azért, mert a műveltség nem lehet széleskörű, hanem azért, mert ha azt *pusztán mennyiségileg* fogjuk fel, azt valójában lehetetlen elérni. Már csak azért is, mert a széles körre kiterjedő műveltség szétszórótt lesz, és inkább a zavart idézi elő az ember gondolkodásában, mint a megalapozott tájékozottságot.

Eközben erősödik a *gyakorlatiasság* igénye, a szakmai képzettség háttérbe szorítja az általános műveltséget. E fogalom csakhamar kiüresedik, fölöslegessé válik. A szűk specializáltság mégsem veheti át a műveltség szerepét, ha a gyakorlatiasság a rutinra korlátozódik, és a szakterülethez kapcsolódó valóság értelmezése összefüggéstelen részismeretekre és a mindennapiságban érvényesülő evidenciákra épül. Az összefüggéseiből kiszakított szakmaiság alkalmatlanná válik arra, hogy kövesse a szakterület változásait, átvegye a korszerűsítéssel járó követelményeket, s arra még kevésbé, hogy e korszerűsítés érdekében újítvá váljék. Az ipari társadalmat felváltó *információs korszak*, vagy más néven posztmodern társadalom egészen új körülményeket teremt, amelyek radikálisan alakítják át a tanulással és művelődéssel összefüggő feladatokat. E korszak irodalma szerint az új helyzetre leginkább jellemző az emberi lét pluralizálódása, sokfélesége és a részterületek látszólagos egyenértékűsége. A haladás paradoxona: ha a részek közt nincs lényeges értékkülönbség, akkor minőségi fejlődésről sem lehet beszélni, legfeljebb mennyiségi gyarapodásról. Ez azonban lehetetlenné teszi a fölmerülő problémák megoldását. Más sajátossága

ennek a korszaknak a változás állandósulása, a távlatok összezsugorodása. Úgy tűnik, mintha csak a pillanatnyi jelen lenne megragadható, és ami ma még új, holnapra elavul, muzeális értékke válik. Sokan feltételezik, hogy nem is érdemes már a múlttal foglalkozni, a jövőről pedig – amely beláthatatlan – nem érdemes gondolkodni. Ennek következményeként óhatatlanul beszűkül a gondolkodás. Vele együtt szükségtelenné válik a történelem ismerete. Csakhogy a jelenre korlátozódó tudás roppant csalóka, a gyors változások miatt felületessé és hamar korszerűtlenné válik. Egyébként a valóság relatív megítéléséből következik, hogy a posztmodern-kor a kultúrában sem lát értékkülönbséget: az elit- és a tömegkultúra termékei azonos értékszintre kerülnek. Sőt, a változások mennyiségi szemléletének megfelelően az értékességet a rájuk irányuló érdeklődés nagysága határozza meg. (A „nézettség”, a „látogatottság”, a „kelendősség” aránya.) Amiből az is következik, hogy a tömegkultúra és azon belül is az alacsony színvonal lesz az uralkodó.

A posztmodern-kor filozófiája szerint a „nagy narratívák” (az ideológiák, a tudományos elméletek) elveszítik kizárólagos érvényüket. Ezek a valóságnak csak lehetséges értelmezései, mellettük a mítosz és a tapasztalat ugyanolyan jogosult a valóság megítélésében. A valóság értelmezése így tetszőlegessé válik, „mindenkinek igaza lehet”, hiszen a változások miatt amúgy is mindennek átmeneti érvénye van. A tudomány megállapításai csak meghatározott kísérleti helyzetekre érvényesek, a művészetben a tárgyiasítás kérdésessé teszi a valóságról alkotható benyomások értékességét. A múlt pillanat hangulatának megjelenítésére kell ezért törekedni, belátva, hogy egy performance tökéletesebben felel meg ennek, mint egy műtárgy. A változások miatt a művész nem is adhat hiteles képet kora valóságáról, ezért fel kell hagynia azzal, hogy a művének értelmes jelentést, s benne valamilyen üzenetet adjon. Tudomásul kell venni, hogy a művészet nem több mint formai játék, ezért a mindennapi élet közönséges tárgyai is beállíthatók művészetként, ha a formájuk különösnek tekinthető. Az alkotás folyamatában a tetszőlegesség érvényesülhet, az irodalomban a „kötetlen csevegés”, amiben „bármilyen elmegy”, amit egy spontán folyamat felszínre hoz. (Pethő 1996)

A kulturális intézmények elvesztik uralmi helyzetüket a kulturális javak közvetítésében, a közönség átpártol a tömegközli eszközökhöz. Közvetlen és szuggesztív hatásuk miatt közleményeik a hitelesség látszatát keltik, amiről beszélnek, az lesz a lényeges és igaz. Ez az igazság azonban „kvázi-valóságra” épül, a tényleges tapasztalat helyébe a virtuális valóság kerül. Ahogy sokasodnak az elektronikus hírközlő eszközök információi, az emberek úgy távolodnak el a valóság közvetlen érzékelésétől, és veszítik el a tapasztalatilag megalapozható döntéseikhez önállóságukat. Bár emellett nő a társadalomban a magasabb iskolai végzettség megszerzésének igénye, de ez sokszor csak a végzettséget igazoló bizonyítványért és a hozzá kapcsolódó presztízs megszerzéséért történik, és nem a tényleges tudásért. Az iskolákban szerezhető tudásnak egyébként sincs értéke, csak annak, ami a társadalmi érvényesüléshez, a karrierhez vezet. A műveltség helyébe a *tájékozottság* kerül, pontosabban a „jól értesültség”, az aktuális és divatos trendhez tartozó információk ismerete, amelyeket azonban felesleges mélyebben értelmezni, elméletileg magyarázni. A művészetben a szimbolikus ábrázolás is csak abban az esetben fogadható el, ha a megfejtése nem kíván intenzív szellemi aktivitást. Tehát közhelyszerűen ismert.

Milyen kritikus következtetések vonhatók le ezekből a művelődésre? Elsősorban alighanem az, hogy ha a körülöttünk lévő valóság töredezett, széteső, ha a változások követhetetlenek, és ezért a dolgok és történések értéke bizonytalan, akkor a művelődéshez elsajátítandó tartalom sem határozható meg. Ebből azonban nem következik az, hogy művelődésről nem is lehet szó, és benne általános érvényű követelmények sem fogalmazhatók meg. Ezt azonban már nem az a kérdés fogja meghatározni, hogy *mit* kell tudnunk a világról, hanem az, hogy *hogyan* kell gondolkodnunk róla.

Tulajdonképp mindegy, hogy mi a művelődés tartalma, sokkal fontosabb, hogy azt értelmesen dolgozzuk fel. A posztmodern-kor sajátosságai szükségessé teszik a rugalmas helyzetmegítélést, az elemző készséget, a problémaérzékenységet és a problémamegoldást. (Siegrist 1997) Továbbá a tárgyilagosságot, az önálló és kritikus véleményalkotást. S még valamit, ami az információk értelmes kezelésének feltételét jelenti. Abból kell kiindulnunk, hogy a természet és a kultúra ellentéte nem más, mint *a rendezetlenség és a rendezettség ellentéte*. Egy információ értékét pedig az adja meg, hogy rendet visz a rendezetlenségbe. Tehát „a rendezettség teszi az információt információvá.” (Fülöp 1985) A rendezettség a részek közti kapcsolatot fejezi ki, s ez egyúttal azt is jelenti, hogy valamely információ mindig egy funkcionális egység része, ezért az értelmezése szükségessé teszi a hozzá kapcsolható információk felismerését. Ez *alkotó gondolkodást* kíván. Abban az értelemben, hogy a korábbi tapasztalatok és a felvett új információk közt lehetséges kapcsolat keresésével a művelődő ember új gondolati egységet hoz létre, és közben átformálja meglevő tudását. Itt a személyes választás és döntés a mérvadó, amit az illető élettörténete alapvetően befolyásol.

Zavaró akadályt jelent a „zárt” gondolkodás, ami a dolgokat és jelenségeket elhatárolja egymástól, közöttük a lehetséges átmeneteket és kapcsolatokat nem érzékeli, vagy ha igen, akkor azokat nem érti meg. Így a változások okait sem képes felismerni. (Rokeach -Restle 1980) A „nyílt” gondolkodás ezzel szemben fogékony a különbségek kölcsönhatására, ellentéteik egységére és a távolálló dolgok közt megragadható összefüggésekre. Ebben a gondolkodásban Jurij *Davidov* szerint az egyén tudása és műveltsége nem határa mások tudásának, műveltségének, hanem folytatása. (Davidov 1965) Ez azt is jelenti, hogy a művelődés információcserét és jó kommunikációs képességet feltételez.

Mennél bonyolultabb egy információs kapcsolatrendszer, annál nagyobb lesz kezelésének a bizonytalansága, és annál nagyobb önállóság és magasabb szintű eligazodási képesség kell az információk értelmezéséhez és felhasználásához. És mennél bonyolultabb egy információs kapcsolatrendszer, annál nagyobb lehetőséget ad a minőségi változtatásra. Az összefüggések felfedezésének szükségességét bizonyítja, hogy a szűk körű specializáltsággal szemben ma már egyre kívánatosabb a komplex képzettség, a tudományban az interdiszciplináris szemlélet, a művészetben az ágazatok határait átlépő alkotás. (Németh 1980) Az iskolában a műveltség átadásának jellegzetes módja a frontális osztálytermi oktatás, a felnőttek tanításában az előadás. A praktikizmus hatására kialakult a fiatalok számára a műhely-munka, a felnőtteknek pedig a gyakorlati készségeket fejlesztő tanfolyam. Az információs társadalom szükségleteit figyelembe véve szükség lenne a problematikus helyzetek elemzésére, a tapasztalatok és elképzelések megbeszélésére, azok kritikus felülvizsgálatára és átalakítására, a kreativitáshoz nélkülözhetetlen készségek és képességek rendszeres fejlesztésére, az érdekeltek együttműködését célzó csoportmunkára. Itt a művelődés már a gondolkodás és cselekvés megújítása az egyre bonyolultabbá váló valóságban, ami egyszersmind azt is magával hozza, hogy a tanulás nem lezárható, hanem az élet egészére kiterjedő folyamat. Már csak azért is, mert minden embernek ismernie kell az őt körülvevő szűkebb és tágabb környezetet, hogy annak sajátos vonásait figyelembe véve legyen képes alakítani a saját életét, s megoldani a benne felhalmozódó problémákat. Fel kell ismernünk: az ember és a környezete közti párbeszéd a művelődés lényege.

Felhasznált irodalom:

- Davidov, Jurij (1965): Munka és szabadság. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.

- Fülöp Géza (1985): Ember és információ. Budapest, Múzsák Közművelődési Kiadó.
- Kant, Immanuel (1980): A vallás a puszta ész határain belül. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Maróti Andor (1986): Rendhagyó gondolatok a műveltségről. Valóság, 10.
- Németh László (1980): Pedagógiai írások. Budapest, Kriterion Kiadó.
- Pethő, Bertalan (szerk.) (1996): A posztmodern. Budapest, Osiris Kiadó.
- Rokeach, M. – Restle, F. (1980): A nyílt és zárt gondolkodás közti alapvető különbségtevés. In: Előítéletek és csoportközi viszonyok. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Siegrist, Marco: Kulcsképeségek. In: Maróti Andor (szerk.) (1997): Andragógiai szöveggyűjtemény, II. kötet. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.