

A MŰVELŐDÉSI BEFOGADÁS PSZICHIKUS FOLYAMATA ÉS A MŰVELŐDÉSI FORMÁK

A művelődés, felnőttnevelés és közművelődés területén dolgozó minden szakembernek, akit komolyan érdekel a szakmája: a szocialista személyiségformálás, előbb-utóbb el kell jutnia a művelődési alkotások, javak személyi befogadása folyamatának, a kultúra-elsajátítás hatékonyságának, eredményességének a tanulmányozásához. Csak ez az útja annak, hogy a művelődési óhaj sikjéről /mit lenne jó elérni, milyen személyiségformáló hatást fejthet ki egy-egy műalkotás stb./ a megvalósult személyiségformálódás reális sikjára léphessünk át /milyen tényleges személyiségváltozási, reagálási folyamatok, eredmények foglalnak le a művelődési javak és a közönség találkozásakor?/. Az elsajátítási folyamat sajátosságainak a megismerése azután vissza fog hatni a nevelési folyamatra, szükségszerű konkluziókat fog magában foglalni a nevelőhatás formáira, természetére, módszereire vonatkozóan. A következőkben - főbb vonalakban - e dialektikus kölcsönhatás mindkét oldalát igyekszünk feltárni.

1. "Kultúra-elsajátítás" ad analogiam "művészeti befogadás"

Abból a sajátosságból adódóan, hogy a valóságban nincs általános kultúra-elsajátítás, csak egyes konkrét műfaji ismervekkel /pl. tudományos közlés, szépirodalmi közlés, filmi közlés ismerveivel/ rendelkező művelődési javak konkrét elsajátítása van, tudományosan is az elsajátítás folyamatának vizsgálata specifikus kódrendszerekkel élő közlésformák /pl. szépirodalom/ elsajátítása elemzésével, tanulmányozásá-

val kezdődött. A szépirodalmi olvasási-befogadási folyamat kutatása - éppen Kamarás István, Halász László, Józsa Péter és mások értékes munkái nyomán - a legtovább jutott a befogadási folyamat sajátosságainak a feltárásában. A többféle specifikus vizsgálatok eredményei mélyén azonban már kezdnek felsejleni olyan általános alapelvek, amelyek mindenféle elsajátítási folyamat alapját képezik, így a művelődési folyamatban is általános alapelveknek kezelhetjük őket. Ezek ugyan magukban sohasem meritik ki teljes differenciáltságban a befogadás sajátosságait /a specifikus kódrendszerek dekódolásának a képessége és készsége pluszként rakódik az általános rétegre, mint alapra/, de így is fontos nevelési-művelődési konzekvenciák levonására nyújtanak máris lehetőséget. Ezért a következőkben ez általános alapelvekből kíváunk néhány fontosat felvillantani.

A kulturális javak sikeres elsajátításának a lélektani folyamatára vonatkozóan a pszichológia már évtizedekkel ezelőtt kidolgozta az elsajátítandó műalkotás struktúrája és a személyiség struktúrája összeállításának, megfelelésének a törvényét.

Franciszek Urbanczyk /1947/ - Kerschensteiner tanításaira hivatkozva - írta: "A kultúra terjesztése folyamatának lélektani oldala" c. tanulmányát, melyben a recepció ezt a legáltalánosabb törvényét elemzi. Néhány fontosabb megállapítását közöljük: "Egy ember csupán azokat a kulturális-alkotásokat tudja átvenni, amelyek struktúrája részben vagy egészben megfelel az ő saját lélektani struktúrájának". "Amennyiben egy adott kulturális alkotás átvétele az egyén lélektani struktúrájának az adott alkotás struktúrájához való "felérésétől" függ, akkor a bonyolult struktúrájú alkotásból alacsonyabb fejlettségű ember csak bizonyos részt vesz át és lehet, hogy ezt is megváltoztatott értelmezéssel." "Minél egyszerűbb egy alkotás struktúrája, annál gyakrabban felel meg az emberek lélektani struktúrájának és annál gyorsabban vehető át, és minél bonyolultabb egy struktúra, annál nehezebben megy a struktúrák egymáshoz illesztése és a mű adekvát átvétele, bár fenn kell

tartanunk azt a véleményt, hogy az alkotás átvételének a struktúra bonyolultsága nem egyetlen meghatározó tényezője."

Ezután fogalmazza meg a szépirodalmi recepció egyik legfontosabb sajátosságát, "a hasonlóság és különbözőség alapelvét." Eszerint az, hogy nekünk valamelyik kulturális alkotás megfelel-e, azaz, hogy egészében vagy részben azonos-e lélektani strukturánkkal, függ attól is, hogy az adott műalkotás nem hordozója-e valami számunkra teljesen általánosnak, annyira ismertnek, amely már nem kelti fel az érdeklődésünket, mivel már "beteltünk vele", vagy eddigi élményeinkhez, tapasztalatainkhoz képest nem valami teljesen idegen, új-e. Az új kulturális alkotásnak, tehát, ha az általunk való átvételre aspirál, valamihez részben hasonlítani kell, amit már ismerünk, másrészt - ha nem is túl nagy mértékben - különböznie is kell attól. Minden műalkotás esetén létezik egy határ, amin innen ismerős, és amin túl pedig lélektani strukturánk számára ismeretlen dolgok következnek. A fokozatosság elve itt úgy érvényesül, hogy előkészítetlenül egyetlen - számunkra teljesen, radikálisan újat jelentő - művet sem tudunk megfelelően elsajátítani, de a csak részben is hasonló, előzetes műélmények - éppen a struktúra és funkció összefüggése, mint fejlődés- és nevelés-lélektani törvény érvényesülése következtében - előkészítik saját pszichikumunkban a "talajt" a hasonló strukturájú, de már nagyobb nehézséget, sűrűbb "dózist" jelentő művek befogadására.

Az a határ, hogy mi jelent a számunkra még "idegent" és mi már ismerős, individuális dolog, és még egy adott személy esetében sem mondható a legkevésbé sem megváltozhatatlannak. Sőt a gyakorlás, a hozzá hasonló, alacsonyabb nehézségi fokú művek olvasása, elsajátítása, az eddig idegent is egyre inkább nekünk valóvá teszi, fejlesztve idegrendszerünkben azokat a pszichikus strukturákat, amelyek a felfogásához, befogadásához szükségesek. Ezért van az, hogy egy-egy könyvre, amelyre még első olvasáskor "nem voltunk elég érettek", esetleg évek múlva már megfelelően tudunk reagálni. De reális lehetőség az ellentéte is, amikor az először nagy élményt adó mű-

vek újraolvasásakor azt érezzük, hogy "tunlottunk rajta".
"Ha a hasonlóságok és a különbözőségek aránya a legkedvezőbb, akkor az ember a műalkotást teljes odaadással veszi át, és az intellektuális erők feszültsége a mű elsajátításának a pillanatában a legkellemesebb érzésket idézi fel. Az ember, mint-ha a szerzővel együtt újra átélné a mű alkotását és mint a szerző, maga is felszabadítja alkotó erőit."

Érdekes és termékenynek tűnő elmélet ez. Vajon mennyire állja meg a helyét ma? Igaznak fogadható-e el a műalkotások strukturalista elemzésének és a lélektan mai gyors fejlődésének a korában is? A modern materialista lélektan alapvető tétele is azt hirdeti, hogy minden külső hatás /így a műalkotás hatása is/ a személyiségben a belső feltételeknek megfelelően, azokon mint prizmán át megtörve hat. "Az együttműködés reflexelmélete - írja Rubinstein /1962/192/ -, amely a dialektikus materializmus módszertani alapjára épül, annak az általános tételnek konkrét kifejezése, hogy minden hatás: kölcsönhatás, hogy egyetlen ok hatása sem csak az illető októl függ, hanem attól is, amire hat, hogy bármely külső ok, bármely külső feltétel hatása a belső feltételeken keresztül valósul meg. Innen ered a reflexelméletnek a szó igazi értelmében vett determinizmusa. Az agy tevékenységének, közte pszichikus tevékenységének, oka végső soron a külső hatás. Nincs azonban közvetlen, mechanikus függés a külső "inger" és a válaszreakció között. A válaszreakciónak a külső hatástól való függőségét a belső feltételek közvetítik. /A belső feltételek a külső hatások következtében alakulnak ki. Így tehát a dialektikus materialista módon felfogott determinizmus egyuttal történetiség is: annyit jelent, hogy minden pillanatonyi behatás-effektusa függ attól, hogy milyen korábbi behatások érték az organizmust, valamint függ az adott egyed vagy az egyedet magába foglaló fajta egész történetétől/".

E fontos megállapítás első része /a második részére még később visszatérünk/ bizonyítja, hogy ha a személyiség struktúráján az egyén egyes pszichikus képességeinek fejlettségi szintjét, pszichikus tulajdonságainak, folyamatainak, előző

élményeinek, tapasztalatainak, világnézetiileg értékelt és rendezett strukturáját, tehát a belső feltételek teljes rendszérét értjük, akkor a strukturák összeállításának a törvénye, mint a műalkotás helyes megértésének alapvető feltétele elfogadható. Persze mindazzal kibővitve, amit a modern lélektan éppen a személyiség strukturáltsága bonyolultságáról az elmúlt évtizedekben felismert. Mert ehhez képest a Kerschensteiner és Urbanczyk által kifejtett törvényszerűség csak az összefüggések egy elsődlegesen felismert, általános formája, amelyet tartalommal a személyiség strukturájára /tudatos és tudatalatti síkjaira stb./ vonatkozó modern tanítások tölthetnek meg.

A műalkotások elemzése ugyanis bizonyítja, hogy azok - a feldolgozott éleltik problémák bonyolultsága, konkrétsága vagy absztraktsága, a művészi megformáltság /szerkesztés, jellemzés, stiláris megformáltság/ jellegzetességei szerint - más-más strukturáltságuk, más a megérthetőségi szintjük, más-más pszichikus képességek, területek, tulajdonságok előzetes meg-létét, s aktív részvételét kívánják meg, tehát más-a befogadási "küszöbértékük".

Ez az a gondolat, amivel az Urbanczyk által kifejtett alap-tételt a modern lélektan kiegészíti: az aktivitás elve. A modern tanuláselméletek /Kelemen 1967/171-192/ aláírzták - utalok egy előző tanulmányomra, amelyben ezt részletesen kifejtettem /Durkó 1963/134, 135/, hogy a tanulás, önálló ismeretelsajátítás nem passzív folyamat, nem annyi, hogy újból és újból elolvasom az elsajátítandó művelődési anyagot, míg az magától - az olvasás közbeni passzív "felfogás" segítségével - be nem rögződik az emlékezetembe. A helyes tanulás lényege: az elsajátítandó művek újból és újból való, sokoldalú, önálló, aktív gondolati feldolgozása. Az anyagnak, mint az emlékezetbe vésés objektumának a terjedelme és mélysége, tehát a művelődési elsajátítás sikeressége-attól függ, hogy "mi történik" magával a gondolati anyaggal az elsajátítás folyamatában. Miként kapcsolják össze és egyesítik részeit, miként általánosítják a folyamatban ezeket az összefüggéseket. Attól függ továbbá, hogy mit csinál az ember, mikor megjegyez valamit, hogy analizálja, szinteti-

zálja, differenciálja és generalizálja a megjegyzendő anyagot." /Rubinstein 1962./

Ki kell tehát emelnünk, hogy a kultúra-elsajátítás, eredményességének alapvető feltételei a befogadó személy szenzoros és intellektuális képességei, és ezek működési automatizáltsága, készségszintje, az önálló ismeretsajátítás /tanulás/ legfőbb eljárásainak az ismerete, begyakorlottsági szintje és ezekre épülve a különböző sajátos közlésnyelvek, kifejezési formák ismerete, ezek megértő, dekódoló készsége. Ezért fontosnak tűnik még a pszichikus struktúrák kialakulásának és fejlődésének a problémáját felvetni. A gondolkodási struktúrák kiváló ismerője Jean Piaget /Lsd. Strukturáliszmus kötet é.n. /I.75/ szerint "a megfigyelések és a kísérletek legtisztábban bizonyítják azt, hogy a logikai struktúrák fokozatosan épülnek fel, konstruálódnak, a kidolgozásukhoz jó tucatnyi évre van szükség". Megállapításának gyengése, hogy e fokozatos kiépülés forrásáról, mozgatójáról egyoldalú, a modern neveléslélektani kutatók által bírált megállapítást tett.

Bár általánosságban elismeri a külső, környezeti nevelőhatások jelentőségét, de ezen belül nem emeli ki az iskola fejlesztő szerepét a gondolkodási struktúra, képességek fejlesztésében, sőt azt vallja, hogy az iskolai oktatás nincs számottevő hatással erre a folyamatra. A marxista neveléslélektan feltárta a pszichikus képességek, funkciók fejlődésének legáltalánosabb törvényét, a funkció és struktúra összefüggését, dialektikus, egymást feltételező kölcsönhatását /Kelemen 1967/76/. Eszerint a személyiség struktúrális változásait a funkciók gyakorlása hozza létre. Minden képesség azon a processzuson belül fejlődik ki, alakul át, amelyet megvalósít. Gondolkodási vagy azon belül szépirodalmi műelemző képesség pl. csak a gondolkodás, s azon belül a szépirodalmi olvasás és elemzés aktív gyakorlatában =funkció/ fejlődik ki. Már most minden pszichológiai jelenség hagy némi nyomot az idegrendszer struktúrájában, alakítja annak szerkezetét. A megváltozott, rendszeres gyakorlással fejlődő struktúra, a funkció lefolyását új, magasabb szinten teszi lehetővé. Erre vonatkozott az el-

ső Rubinstein-idézet befejező része: "A belső feltételek a külső hatások következtében alakulnak ki." Ebben a folyamatban azonban perdöntő jelentősége van a célirányos, módszeres gyakorlást és nevelői vezetést biztosító iskolai munkának. Ezen a téren feltétlenül Piaget bírálójának /Aebli, Kelemen 1968/60/ van igazuk. Hadd hivatkozzunk még a felnőttek élettapasztalára vonatkozó saját kutatásainkra /Durkó 1968/. Az élettapasztalat ismeretelméleti és pszichológiai elemzése ui. éppen azt bizonyította, hogy az egyén - a céltudatos iskolai nevelés nélkül - általában nem képes önmagában megtenni a tapasztalástól az elvont gondolkodásig vezető pszichikus utat, s az elvont gondolkodási képesség csak a környezeti hatás eredményeként megfelelő színvonalra nem jut el.

Kelemen László megállapítása /1968/61/ a mi konkrét vizsgálati problémánkra: a kultúra-elsajátító képesség kifejlődésére, ill. alacsonyabb vagy magasabb fejlettségi szintjére vonatkozóan is eligazító érvényű: "A különböző vizsgálatok alapján kapott fejlettségi szinteket, életkori adatokat nemcsak úgy kell tekinteni, mint az oktatás figyelembe veendő fejlődés-lélektani alapjait, hanem úgy is, mint a különböző szintű és általában még nem kielégítő oktatás pillanatnyi, de változó és változtatható eredményét is... Ezért a helyes szemléletű fejlődés-lélektani vizsgálatok a gondolkodás fejlettségi szintjét mindig csak az adott oktatási rendszerrel és módszertani színvonallal együtt értékelhetik, és nem állnak meg az adott helyzetnél, hanem azt is kikísérletezik, hogy optimálisan jó oktatási feltételek és módszerek mellett milyen optimális szintig juthatnak el a tanulók. A szovjet kísérletek is, saját vizsgálataim is - folytatja Kelemen László - azt mutatják, hogy az életkor adta fejlesztési lehetőségeket a gondolkodás nevelésében még messzemenően nem aknáztuk ki." Ez magyarázza meg, hogy a következőkben a nevelés alapvető sajátosságaival kell szembeitemünk a művelődési-befogadás jelenségét.

2. A nevelés és önnévelés dialektikája és a kulturális elsajátítás képessége

A nevelés egy adott időpontra elért eredményei jellegzetesen kifejezhetők, ill. kifejeződnek abban, hogy az egyén személyisége /ismeretei, értelmi képességei, személyi tulajdonságai, jelleme/ továbbfejlődéséhez mennyire "kényszerül rá" még a külső, céltudatos társadalmi nevelőhatásra, ill. mennyire képes azt önmaga céltudatos értékelése, fejlesztési szándéka, önrányítása folyamatában megvalósítani; azaz - terminusz technikusszal tömören kifejezve a folyamatot: a nevelés és önnévelés dialektikájában.

A "Felnőttnevelés és népművelés" c. könyvünkben /1968 és egy 1968-as tanulmányunkban/ foglalkoztunk részletesebben a nevelés - felnőttnevelés - önnévelés viszonyrendszerével. Kiemeltük, hogy a nevelés és önnévelés egymással dialektikus kölcsönhatásban állnak. Nincs sikeres nevelés önnévelés nélkül. Mint Makarenko kifejezte: minden eredményes nevelés feltétele "a nevelés önnévelésbe való átcsapása". A nevelés minden fókán az effektivitásnak döntő feltétele a növendék aktív reagálásának milyensége a pedagógus céltudatos, fejlesztő hatású tevékenységére. A nevelés tehát mindig kétoldalu, bipoláris aktivitás dialektikus kölcsönhatásának az eredménye, de attól függően, hogy milyen fejlett a nevelés részesének önnévelési képessége, lesz a nevelésben más-más arányu a nevelési folyamat két fő mozzanata: a célirányos nevelő-vezető mozzanat, illetve az önalakító, önnévelő mozzanat. A nevelés klasszikusainál többször úgy került megfogalmazásra ez a gondolat, hogy "a nevelés célja önmaga feleslegessé tétele". Ez a jelenleg kifejtésre kerülő témánknál is így van. A társadalmi nevelés - elsősorban az iskolarendszerű, de több iskolán kívüli nevelési formában is - a fejlettség magasabb szintjén lévő nevelőknek a vezetésével, irányításával, segítségével kialakítja, tudatosítja, segítséssel gyakoroltatja, tehát megerősíti azokat az ismereteket, képességeket, jártasságokat, amelyek a kultúra különböző értékei, a tudományos, technikai, művészeti eredmények elsajátításához szükségesek. Az egész folyamat itt még a nevelő célkitűző,

kulturális javakat közvetítő, az elsajátítás folyamatát vezető, segítő, javító, értékelő tevékenységével kezdődik és folyik, s a tanuló, a nevelői folyamat részese a maga szellemi aktivitásával reagál erre a nevelői ösztönzésre és a nevelő segítségével elsajátítja a közölt művelődési értéket. Itt szembeötlően a nevelői aktivitás még domináns szerepet játszik. Közben azonban az egyén megerősíti magában azokat az ismereteket, képességeket, szellemi eljárásmódokat, technikákat, amelyek az elsajátításnak alapvető és pszichikus feltételei, s egyre inkább motiválódik, képessé is válik ez elsajátítási, kulturális befogadási folyamat önálló elvégzésére, s egyre kevésbé lesz ebben a folyamatban a nevelői vezetésre, segítségre, javításra rászorulva, hiszen mindezen mozzanatok már önmaga egyre eredményesebben elvégzi. Az önnevelő, önművelő mozzanat tehát arányában egyre erősebb, nagyobb méretű lesz: a nevelés kezdi feleslegessé tenni önmagát. A feleslegessé tévés mértékét mindig az jelzi, hogy a tanulók, művelődők /gyermekek vagy éppen felnőttek/ milyen mennyiségben és minőségben rendelkeznek az önálló kultura-elsajátítás, tanulás pszichikus feltételeivel, a szükséges ismeretekkel, képességekkel, jártassággal, készségekkel és szokásokkal. Ezek képezik azt a belső, pszichikus feltételrendszert, amelyben a külső hatás - esetünkben az egyes közlésre kerülő kulturális alkotások hatása /mint előadásunk elején Rubinstein megfogalmazásában közöltük/ mintegy prizmán át megtörik, és eredményez adekvát vagy leegyszerűsített, szimplifikált vagy éppen súlyosan eltorzult közlést, s "személyiségformálódást". A belső pszichikus feltételek adott szintje, fejlettsége "szabja meg" tehát azt, hogy az egyénnek a helyes, adekvát befogadáshoz milyen méretű, arányú, formájú, módszerű nevelői segítségre, korrigálásra, vezetésre van szüksége. Az egyiknek - mert belső, pszichikus feltételei még fejletlenek - szinte iskolai rendszerességű nevelő vezetésre van szüksége, míg a másiknak nem többre, csak tanácsadásra /ha megakadna valamiben/ vagy csak a kultura javaihoz való hozzájutás feltételei megteremtésére, mert egyénileg képes már a teljes, adekvát, önálló kulturális elsajátításra.

Nemcsak az oktatásnak, hanem mindenféle nevelési folyamatnak általános törvénye, hogy a személyiségfejlesztési program alapja, kiindulópontja a műveltségnek, képzettségnek, neveltségnek az a szintje lehet, amelyre az egyén előző életútja idején eljutott. Mindenféle felnőttnevelés is annak a nevelésnek a szerves továbbfolytatása, annak a műveltségi és neveltségi szintnek a továbbfejlesztője, amit az iskolai és iskolán kívüli nevelés közösen alakított ki a gyermekeknel és serdülőknel az iskolázási korban. Ez az alapelv, amely azonnal evidenciával bír - a tényleges felnőttnevelési gyakorlatban sokkal differenciáltabb ennél. Ez az iskolai nevelés ugyanis az egyes egyéneknel különböző időtartamu, főleg különböző tényleges hatékonyságu és eredményességű, így különböző szinten nyitja ki őket, egész személyiségüket az iskola utáni további művelődés felé.

A felnőttek nevelhetőségével kapcsolatos szocialista eszmeiségű pszichológiai és andragógiai kutatások legfőbb tamul-sága - mint az előző előadásban láttuk - az, hogy a felnőtt alakíthatóságának, plaszticitásának a mértéke rendkívül változó. És ez nem az életkor függvénye, mégcsak nem is egyszerűen az első start idején megvalósult iskolai nevelés nagyságáé, és minőségéé, hanem az egyén egész társadalmi és művelődési életútjának az integrált összhatása lesz az egyén művelődési motiváltsága és képessége. Ezek eredményeként a felnőttek a második startra, a felnőttkori továbbművelődésre, annak tartalmára, formáira a legkülönbözőbb szinten, mértékben lesznek előkészítettek, meghatározottak. Egyesek szabadidejükben csak egész nap végzett munkájuk meghosszabbításával -, külön jövedelmet adó túlmunkára, legfeljebb alacsony szintű kedvtelésre /kártya, kocsmá/, izgalomhajhászásra /sportrendezvényeken való szurkolás, vagánykodás, kalandos filmek nézése/, szórakozásra /téczene hallgatása/ vállalkoznak. Mások már minden hasznos tapasztalás, ismeret, tamulás iránt nyitottak lesznek, amelyek közvetlen érdekeikkel vannak kapcsolatban /szakmai tamulás, új technikai jártasságok elsajátítása, szakmai előrelépés feltételeként való tamulás stb./. Ismét másokban már előző életútjuk alakító hatására érdeklődés támadt az élet,

a kultúra, a technika egyes kérdései iránt, barkácsolni szeretnek, vagy házi növények termesztésével, galambászással vagy éppen amatőr rádiózással foglalkoznak, hobbyként, nagy erőfeszítést, időt áldozva, mert ezzel szabadidejüket jól ki tudják tölteni, ez őket kielégíti, szórakoztatja, de fejleszti is. Ezek legtöbbször minden e területhez közelálló ismeret, tapasztalat, gyakorlati eljárásmód, készség megtanulására készek, a hasonló érdeklődésűek társaságát keresik, ezeken a területeken szinte korlátlan fejlődésre képesek. Más csoportot képeznek azok, akikben - munkahelyük követelésére, családjuk ösztönzésére, mások példájára - olyan erős lett a műveltségi hiányok felismerése vagy a társadalmi elismeréshez, előrejutáshoz szükséges műveltség megszerzésének a vágya, hogy önként vállalkoznak a rendszeres iskolarendszerű felnőttoktatásban való részvételre, tanulásra, vizsgákra. Vannak olyanok, akikben előzetes iskolázottságuk, életutjuk a tudomány, a technika, a társadalmi-politikai élet fejlődésével való állandó lépéstartás szükségességérzését alakította ki, hozzá magas szintű művelődési, önálló ismeretszerzési képességet, a szabadidő értékes, változatos, egészséges eltöltésének az igényét. A típusok száma, variációja szinte végtelen. Nem is vállalkoztunk csak arra, hogy néhány típus felvázolásával utaljunk a probléma lényegére. Ez pedig a következő tételben fogalmazható meg: mindenki felnőtt korban, szabadidejében, önkéntesen csak olyan szinten kapcsolódik be a művelődésbe, amelynek a gyakorlására a megfelelő belső, pszichikus feltételekkel /képessegekkel, készséggel/ rendelkezik. Mint minden művészeti alkotásnak, úgy minden művelődési formának is megvan egy határozott előzetes műveltségi, strukturális követelményszintje, mondhatjuk: receptiós küszöbértéke, s azt csak az az egyén tudja elsajátítani, azon csak az érzi "jól" magát, aki ezzel a strukturális szinttel rendelkezik, aki ezt a receptiós /elsajátítási/ küszöbértéket legalább elérte, vagy túl is haladta.

Mi következik ebből a felnőttnevelésre és a közművelődésre nézve?

Elsősorban az, hogy a felnőttnevelés alanyának a felnőtt, dolgozó embernek a különböző fejlettségi szintje, belső pszi-

chikus feltételei szerint, magának a felnőttnevelésnek és köz-
művelődésnek is rendkívül sokágunak, tartalmilag gazdagnak,
sokszintűnek, formarendszerében, fokozataiban, módszereiben i-
gen differenciáltnak kell lennie, hogy a legkülönbözőbb fej-
lettségű felnőtt is megtalálhassa a maga igényének s képessé-
gei szintjének megfelelő nevelési-művelődési formát. Mint mon-
duk, minden forma más-más műveltségi, önálló ismeretsajáti-
tási, tanulási szintet kíván, ugyanakkor más-más foku pedagó-
giai segítséget, vezetést, tanácsadást, ellenőrzést, értéke-
lést biztosít a résztvevő számára. Időtartamban is, foglalko-
zási formákban is, módszerekben is. A hatékony felnőttnevelés
fontos elve, hogy mindenki a felnőttképzés olyan tagozatán,
formáján vegyen részt, amelyhez a kiindulásként szükséges ér-
telmi képességekkel, készségekkel rendelkezik. A saját értelmi,
s intelligencia-szintjét meghaladó formákban való részvétel
- csak azért, mert az esetleg rövidebb idő alatt, kisebb kö-
töttségekkel, kevesebb erőfeszítéssel elvégezhető - túlzott
követelményei, s az ennek való nem megfelelés miatt inkább
negatív, mint pozitív eredményességű. Az igényesebbekben még
fokozhatja a gátlásosságot, kisebbrendűségérzést, a felszi-
nesebbeket viszont további könnyelműségekre, a dolgozók könnyebb
oldalán való megfogására, alacsony igénynivón való életre szok-
tathatja.

Itt jutunk el a felnőttnevelés területei között integrá-
ció szükségessége indoklásának következő alapelvéhez. A fel-
nőttnevelés egyes szakágai, formái ugyanis nemcsak más-más
önművelési képességszintet követelnek meg, hanem ugyanakkor
más-más motívációt, tartalmi, formai, módszerbeli sajátossá-
gokkal is rendelkeznek. Ezek a sajátosságok viszont művelő-
dési szempontból e területeket más-más feladatok ellátására
teszik inkább alkalmassá. Az egyik pl. tartalmilag teljesen
kötetlen, követve a felébredt érdeklődés természetét, bármi-
lyen irányba fordítható, bármilyen mélységig mélyíthető, bár-
milyen témakör felé szélesíthető. A másik ugyanakkor az isme-
retek zárt rendszerét, didaktikailag átgondolt fokozatosság-
ban, szilárd elsajátítási, begyakorlási rendszerben, a visz-
szairgazolások, korrekciók, értékelések gazdag pedagógiai se-

gítését felhasználva valósítja meg. A helyes művelődéspolitikának ezért realitásként kell számolnia ezekkel a sajátosságokkal, tudnia kell melyik milyen művelődési-nevelési feladat megvalósítására alkalmasabb, melyikre nem. Arra kell törekednie, hogy a művelődő felnőtt céljai, igényei, képességei és a felnőttnevelés, művelődés területei, formái adekváтан egymásra találjanak, és minden terület, forma azt csinálhassa, amiben a leginkább hatékony, a legtermékenyítőbb.

3. A felnőttnevelés és közművelődés formáinak rendszere, s az általa és benne megvalósuló személyiségfejlődés fokozatossága

Ezek az elvi konzekvenciák késztettek a nevelés, felnőttnevelés és közművelődés formáinak egységes rendszerű, a nevelés valamely alapvető sajátosságára, mint elvi alapra épülő osztályozására. Először is összegyűjtöttük a felnőttnevelés különböző szakágainak minden ismert forma-variációját. Azután ezeket elemzés tárgyává tettük abból a szempontból, hogy a rendszeres pedagógiai vezetés, az irányítás /ellenőrzés/ huzamossága, gyakorisága, továbbá a nevelési folyamatban a nevelő aktivitása milyen foku, illetve hogy milyen arányu feladatokat rónak az egyes formák magára a tanuló felnőttre, milyen szintű önművelési, önálló tanulási tevékenységet, képességet, készséget követelnek meg tőle. Az elemzés és összehasonlítás arra az általános eredményre vezetett, hogy a felnőttnevelés szakágainak formái a nevelési folyamat két fő mozzanatának: a nevelésnek és önnevelésnek az aránya szempontjából három jellegzetes fejlettségi szintet mutatnak. /Lásd: I. ábra/ Az I. csoportba azok a formák tartoznak, amelyek erőteljesebben még a nevelői vezetés, irányítás, recepciós-gyakorlási segítség mozzanatára építenek, amelyekben az önnevelési mozzanat viszonylag csekélyebb funkciót kap. /Az ábrán a világosabb tómus mutatja az egyes formákat jelképező hasábok alsó részén az önnevelési mozzanat becslés szerinti %-arányát./ A II. csoportba tartozó formákra a két mozzanat viszonylagos egyensulya a jellemző, míg a III. csoportba tartozó formák már sokkal nagyobb arányu önművelő aktivitást /önálló ismeretelsajátítást, gya-

korlást stb./ kívánnak. Mindezek egységesen egy 10-90 %-ig emelkedő képzeletbeli tengely köré rendeződnek.

Megfigyelhető az is, hogy általában a felnőttnevelés minden szakága - az ideológiai, politikai nevelés kivételével - mindhárom típusu, fejlettségi szintű formákkal rendelkezik. Így formai szempontból is minden szakágon belül biztosítható egy szükségszerű fokozatosság, /pl. "A zenei nevelés formarendszere" 2. ábra./

Ugyanezen az elvi alapon sikerült termékeny rendet teremteni a közművelődés formái között is. /Lásd: 3. ábra./ A közművelődés két - egymástól funkciójában, sajátosságaiban is eltérő - művelődési területet foglal magában. Az egyik az iskolán kívüli kulturális nevelés. A művelődési otthonokban, társadalmi szervezetekben, munkahelyeken megvalósuló nevelés rendelkezik olyan művelődési foglalkozási formákkal, amelyek - kötetlen, önkéntesen vállalt, feloldott módszerekkel - rendszeresen biztosítják a népművelő vezető, segítő, elmélyítő személyes nevelő ráhatását. Ilyenek az ismeretterjesztés, a műkedvelő művészeti csoportok, az amatőr szakköri és gyűjtőtevékenységek, a különböző művészet- és tudománybarát recepciós körök, az iskolai felnőttoktatást segítő /pl. magánvizsgára előkészítő tanfolyamok/ vagy pótló formák /pl. nyelvtanfolyamok, népfőiskolák, munkásakadémiák, szabadegyetemek stb./ alkalmi vagy rendszeres találkozást biztosító fokozatokban.

Ezek mellett természetesen a közművelődés feladata biztosítani az önművelésre kész, fejlett emberek részére az önnevelés differenciált feltételeit. Itt segítése közvetett jellegű: könyvtárak, folyóiratok, hanglemezek, tanácsadás biztosítása. Ezekre a formákra még érvényesek a nevelés /önnevelés/ alapvető ismérvei, tehát ezek a nevelés hatókörébe sorolhatók.

A közművelődés másik lényeges területe a kulturális szolgáltatás, amelynek formái már más sajátosságokkal rendelkeznek.

A kulturális szolgáltatások a szabadidő helyes eltöltésének gazdag - nem közvetlen nevelési, hanem a személyiséget

csak közvetetten, indirekt módon formáló-lehetőségeit jelen-
tik:

- a rekreációs, a szervezet pihenését, felfrissítését
biztosító, nagyjából testi jellegű tevékenységet
/turisztika, könnyű testedzés, játékok stb./;
- a szórakozás gazdag formarendszerét /cirkusz, kabaré,
táncestek, társas összejövetelek stb./;
- a tájékoztatás formáit /sajtó, rádió, televízió program-
jainak információs része/;
- és a szórakozva-művelődés nagyon gazdag formarendszerét
/klubfoglalkozások, versenyek, vetélkedők, mozi-, szin-
ház-, hangversenylátogatás, szépirodalmi olvasás, a
tömegközlés igényes, szórakozva-művelő programjai stb./. Éppen ezzel az utóbbi tevékenységi ággal kapcsolódik az
önművelés és közvetve a nevelés jelenségéhez.

A közművelődésnek tehát az iskolán kívüli kulturális ne-
velés mellett szerves részét képezik ezek a kulturális szol-
gáltatások, amelyek lényegileg - különösen az utóbbi formák -
már az önművelésre többnyire szellemileg képes fiatalokat és
felnőtteket feltételezik, azok számára biztosítják a pedagó-
giai segítség nélküli, igényes, egyszerre szórakoztató és mű-
velő szabadidő-eltöltési formákat. Az iskolán kívüli, kultu-
rális nevelés, a közművelődés tehát a rá váró rendkívül sok-
rétű gyermek-, ifju- és felnőttnevelési, művelődési és a helyes
szabadidő eltöltését segítő feladatait csak ebben a szisztema-
tikus szakág- és formarendszerben tudja megvalósítani.

Felvázoltuk a felnőttnevelés és közművelődés - a valóság
szükséglete miatt hosszú fejlődési folyamat alatt kialakult -
differenciált formarendszerét. Ismét felidézzük azt az andra-
gógiai alaptételt, amely e formákkal való életet szabályozza:
minden felnőtt, szabadidejében, önkéntesen csak olyan szinten
kapcsolódik be a művelődésbe, amelynek a gyakorlására a meg-
felelő belső, pszichikus feltételekkel, ismeretekkel, képes-
ségekkel, készségekkel rendelkezik. Éppen úgy, mint minden mű-

vészeti alkotásnak, minden művelődési formának is megvan egy határozott, előzetes műveltségi, strukturális szint-követelménye, mint előbb kifejeztük: (receptiós küszöb-érték), s ebben a formában csak az "érzi jól" magát, aki ezzel a strukturális szinttel rendelkezik.

A formák gazdagsága tehát a felnőttnevelő részére a céltudatos andragógiai tervezést, a résztvevők belső feltételeinek /és néha külső, környezeti körülményeinek/ legmegfelelőbb formák ajánlását, a formák gazdagságával való jó értelemben vett nevelői "manipulálást" tesz lehetővé, mert már maguk a formák fokozatossági sorrendet képeznek.

Nem tud tehát optimálisan hatékony művelődési tevékenységet végezni senki sem képességeinek, ismereteinek nem adekvát, annál magasabb szintű felkészültséget igénylő képzésformában. A "Mindenki Iskolája" zárt ismereteket közlő, általános iskolai műveltséget kialakító, azt iskolai végzettséggel igazoló képzésformaként azért funkcionált a várt szint alatt, mert ez csak azok számára alkalmas forma, akik az önálló tanulás, ismeretelsajátítás képességeivel rendelkeznek, akik kellően motiváltak és kitartóak is erre az egyéni tanulásra. Ezért ez - általános iskolás fokon - csak nagyon kevesek számára adekvát felnőttoktatási forma. /Nem véletlen, hogy külföldön, azokban az északi és nyugati országokban, ahol a televíziós távoktatás hatékonyan működik a képzés felső szinten, legfeljebb középfokon szerveződik! / Nyilván megtörténik, mint meg is történt, hogy a külső, környezeti feltételek kényszerítettek valakit erre a képzésformára, bár a személy belső, pszichikus felkészültsége alapján az ezzel való élésre még nem volt érett. Ilyenkor viszont a közvetlen, a távoktatási formákat kiegészítő, kompenzáló, személyes nevelői segítséget kell olyan szinten szervezni, hogy ezzel ezt a hiányt fokozatosan pótolni lehessen.

A művészeti befogadáskutatásból átvett másik alapelv: a hasonlóságok és különbségek legkedvezőbb arányának elve, mint a leoptimálisabb befogadás külső feltétele is érvényességgel

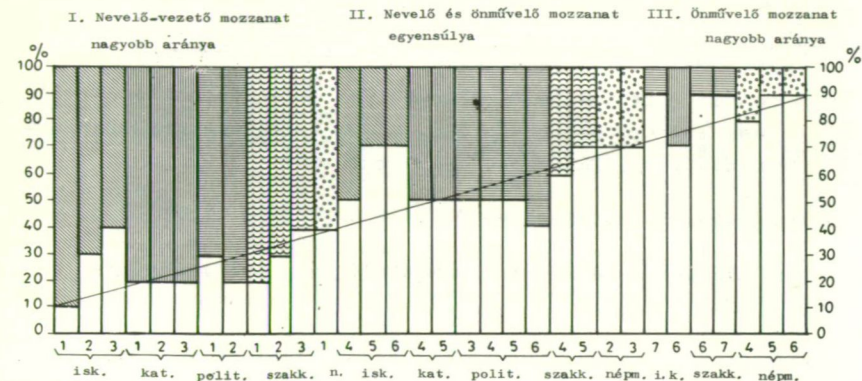
bir az általános művelődési befogadásra. "Ha a hasonlóságok és a különbözőségek aránya a legkedvezőbb, akkor az ember a műalkotást teljes odaadással veszi át, ... és az ember, mintha a szerzővel együtt újra átélné a mű alkotását, ... maga is felszabadítja alkotó erőt." Ez az alapelv lényegileg a személyiségfejlődésnek a korszerű lélektan által már sokrétűen, kísérletileg igazolt törvényére, a transzfer-hatásra épül. Idézem a problémáról Léon francia pszichológus összefoglaló megállapítását /1971/139.p./ "Bármely pedagógiai tevékenység, vizsgáljuk akár a programok, akár a módszerek szemszögéből, öngazdálkodását nagyrészt azokból az átviteli lehetőségekből nyeri, amelyet magában foglal. Más szavakkal kifejezve a tudás és annak alkalmazási képessége csak akkor van teljességgel az egyén birtokában, ha az átvihető különböző szituációkra, közeliekre, távoliakra, iskolaiakra és munkahelyekre. A transzfer azt a hatást jelenti, amelyet egy szokás, egy képesség, vagy egy ideál gyakorol az ismeretelsajátításra, a teljesítményre vagy az újratanulásra, valamely hasonló jellegzetességű dolog kapcsán." A hasonlóság és különbözőség legkedvezőbb aránya tehát a nevelés, tanulás, művelődési elsajátítás olyan szervezeti egymásutánját jelenti, ahol az egyén - az előző művelődési tevékenységének eredményeként - már rendelkezik azokkal az ismeretekkel, képességekkel, szellemi jártassággal és készséggel, amely az azonosság elvi alapján alapkövetelményt jelent a kiválasztott művelődési érték elsajátításához, viszont ugyanakkor minden új elsajátítás olyan új ismereteket, képességeket, készség szintet kíván, amely termékeny, új, aktív szellemi tevékenységgel, alkotói feszültségben megvalósítható /elérhető/, tehát nem követel elvégezhetetlen nagy ugrást a szellemi teljesítményben. Más szóval kifejezve ez a művelődés tervezésnél, szervezésnél - a formák fokozatosságán túlmenően - a művelődési tartalmak, a szükséges képességfeltételek fokozatosságát, színvonalemelését jelenti. "Thorndike vizsgálatai szerint - emeli ki Léon /1971/138. p./ - a transzfer-hatásnál az azonosság vonatkozhat a tartalomra, a módszerre és az alapelvekre... A nevelőnek számos példa felhasználásával kell érvényre juttatnia a két szituációban közös elemeket." A felnőtt-

nvelőnek és a közművelődési szakembernek tehát a művelő-nevelő munka tartalmi, módszerbeli, alapelvekre, képességekre vonatkozó tervezésénél a fokozatosságnak a transzfer-hatásra épülő ezt az alapelvét kell alkalmaznia ahhoz, hogy termékenyítő hatásu, alkotói képességeket fejlesztő legyen a tevékenység. Ez a probléma azonban már tulvezet az ebben az előadásban vállalt, a formák osztályozására, fokozatosságára vonatkozó feladatunkon, és mind a gyakorlat munkásaitól, mind az elméleti kutatóktól sok próbálkozást, kísérletezést, a tapasztalatok megfigyelését és legalább esettanulmány-jellegű rögzítését, elemzését követelik meg.

I r o d a l o m

- Durkó Mátyás: Az önálló tanulás helyes módszereinek tudatosítása a dolgozók iskoláiban. Mj. A felnőttoktatás tapasztalatai. Bp. Táncsics, 1963. 121- 141. old.
- Durkó Mátyás: Felnőttnevelés és népművelés. Bp. 1968. 322. old.
- Kelemen László: A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Tk. Bp. 1967.
- Kelemen László: A gondolkodásfejlesztés elméleti kérdései és módszeres eljárásai. Nevelés, művelődés 48. sz. Debrecen, 1968.
- Antoine Léon: Psychopédagogie des adultes. Paris, 1971.
- Sz.L. Rubinstein: Lét és tudat. Bp. Kossuth, 1962. 350. old.
- Strukturalizmus. /Szerk.: Hankiss Elemér/ Bp. Európa é. n. I-II. k.
- F. Urbanczyk: A kultúra-terjesztés folyamatának lélektani oldala. Mj. Oswiata i kultura 3 r. 1947. N^o 6 321-336 p.
Magyarul: Durkó /szerk/: A felnőttnevelés és népművelés pszichológiai és andragógiai kérdései.
Egyetemi Szöveggyűjtemény. Bp. 1974. 233-240. old.

A FELNŐTTNEVELÉS SZAKÁGAINAK FORMARENDSZERE



ISK.RENDSZERŰ

KATONAI

POLITIKAI

I.

1. Tulkorosak ált.isk.tag.
2. Esti tag.képz./heti 3-4 n./
3. Esti tag.képz./heti:2 nap/

I.

1. Soráll.isk.módsz.képz.
2. Isk.hivat.tisztképz.
3. Isk.hivat.altisztképz.

I.

1. MSZMP Polt.Főisk.
2. MSZMP Pártiskola

II.

4. Lev.tag.képz./heti 1-2 n./
5. Intenz./160 ó/ előkész.tanf.
6. Felsőfokú lev.és kieg.képz.

II.

4. Polg.honv.tanfolyam
5. Katonai ism.terj.

II.

3. M-L Esti Egy. /3-2 éves/
4. M-L Esti Egy. /1-1/2 éves/
5. M-L Középf.Isk. /1 éves/
6. Párt és tömegsz.prop.tanf.

III.

7. Magántanul.oszt.vizsg.

III.

6. Önképz.és továbbképz.

III.

SZAKKÉPZÉS

ISK.KIV.KULT.NEVE. /NÉPM./

I.

1. Esti tagozat
2. Szakm.tanuló tanfolyam
3. Intenz.szakm.k. és D-tagozat

I.

1. Rendsz.irányítást,bizt.népm.form.

II.

4. Gyorsított tanfolyam
5. Mester szakm.és művezető képz.

II.

2. Műv.recepc.,techn-műv.alkotó csop.
3. Vezetékes,alk.szerző kult.közv.form.

III.

6. Tanf.nélk.magántan. /Szaktárgyi és szakmai vizsg./
7. Közép és felsőszintű vezetőképz.

III.

4. Önművelő körök,művelődő kollekt.
5. Szórakozást is nyújtó műv.form.
6. Elmélyedt önművelési formák

A ZENEI NEVELÉS FORMARENDSZERE

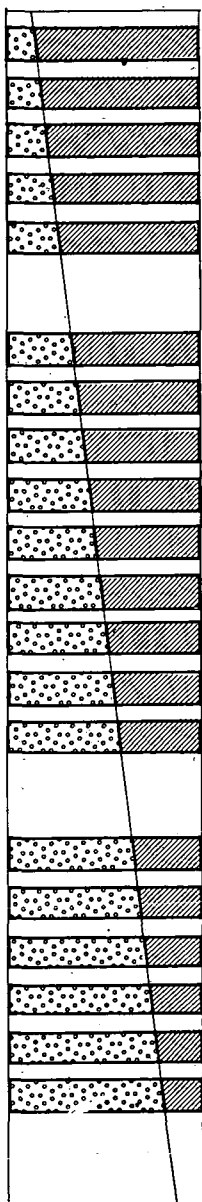


nevelői mozzanat
önnevelési mozzanat

I. A nevelői mozzanat
nagyobb aránya

II. A nevelő és öznevelő mozzanat
egyensúlya

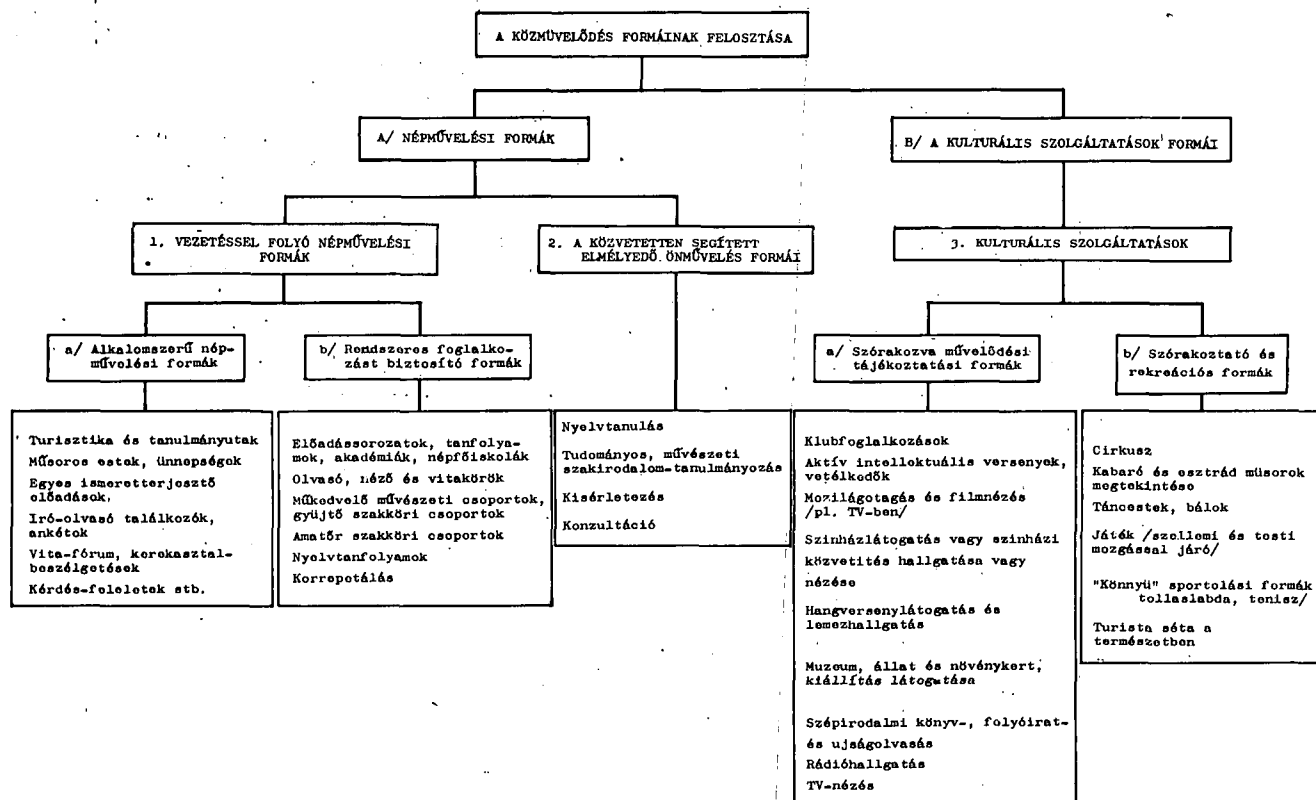
III. Az öznevelő munka
nagyobb aránya



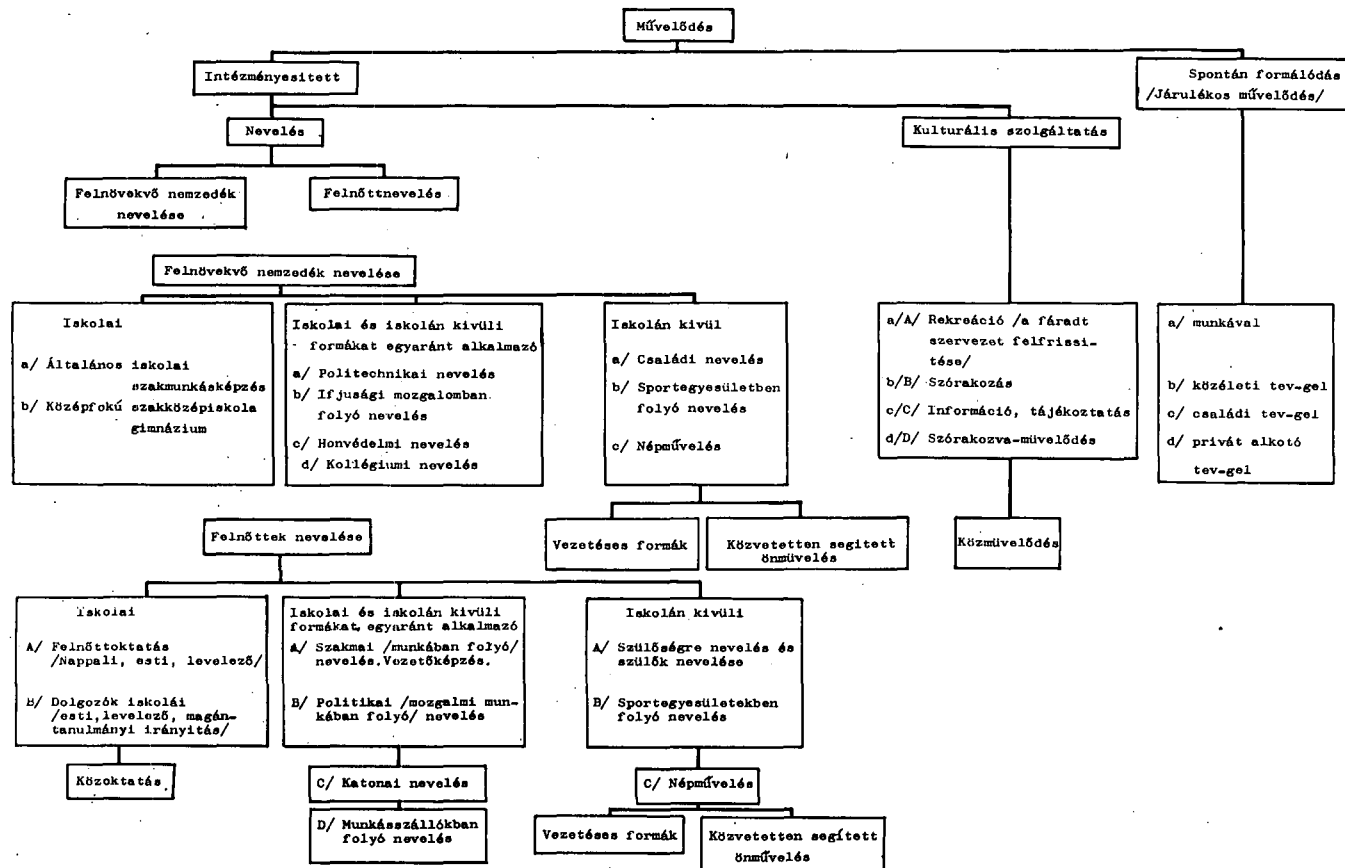
zenei óvodák
ált.isk. énektanítás
zenei ált.isk.
zenei szakközépisk.
felsőfokú zenei szakképz.

énekkar
pávakörök
magnós klubok
ált.klubok zenei progr.
zenei ism.terj.
zenebarátok köre
tömegközlelési ism.terj.
zenei klubok
műkedvelő zenei csop.

zenei könyvtár
tömegközlelés zenei szolg.
egyéni és kamara zenélés
lemezgyűjtők köre
hangversenyek
zenei önművelés
/programozott könyvek/



A MŰVELŐDÉS ÉS NEVELÉS FELOSZTÁSA



A FELNŐTTNEVELÉS SZAKÁGRENSZERE

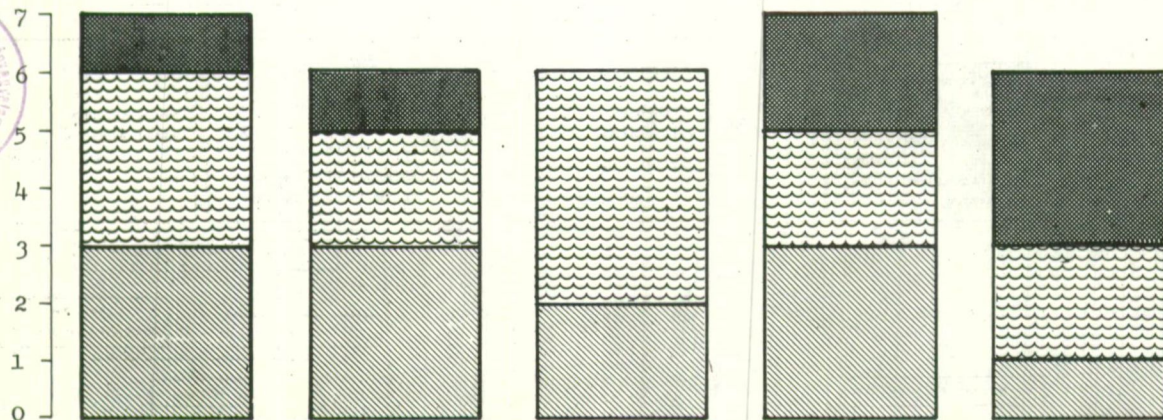
iskola rendszerű
oktatás

katonai
nevelés

ideol.polit.
nevelés

szakképzés
vezetőképzés

isk.kivüli kult.
nevelés /népm./



■ önművelő mozzanat
nagyobb aránya

▨ nevelő és önművelő mozz.
"egyensúlya"

▩ nevelő-vezető mozz.
nagyobb aránya