

ANDRAGÓGIA ELMÉLETE ÉS
TÖRTÉNETI ALAPJAI I.
- JEGYZET-TERVEZET-

Dr. Khademi-Vidra Anikó Ph.D

TARTALOMJEGYZÉK

Csoma Gyula: Andragógia, - a pedagógia mellett (?)	3.
Felkai László: A felnőttoktatás története Magyarországon.	29
Durkó Mátyás: A felnőttnevelés általános embernevelési megalapozása	42
Lada László: Andragógia a felnőttkori tanulás - tanítás tudománya	64

Csoma Gyula: Andragógia, - a pedagógia mellett (?)

Az amerikai *Malcolm Knowles*, 1968-ban, a felnőttoktatás, felnőttképzés korszerű gyakorlatát tárgyaló könyvének ezt a provokáló alcímet adta: "andragógia, *a pedagógiával szemben*". Itthon, 1987-ben, *Maróti Andor* még kénytelen cikket írni az andragógia védelmében.¹

A pedagógia és az andragógia viszonya sosem volt felhőtlen, és - bár az *andragógia* fogalma egyre elfogadottabbá válik - ma sem problémamentes. A közhasználatban, valamint a neveléstudományi terminológiában és rendszertanban, sem nálunk, sem más nemzeteknél, nem alakult még ki tartós konszenzus viszonyukat illetően.

A probléma itt következő interpretációja és megoldási javaslata andragógiai műhelyekben készült, és már hosszú története van. Igyekszem bizonyítani, hogy logikusan "lefed" az egész életen át tartó tanulás folyamatait. Feltehetően alkalmas arra, hogy megegyezést kereső tárgyalásainkon legalábbis az egyik kiinduló pont legyen.

A neveléstudomány, mint pedagógia

A neveléstudomány - miként a nevelési, a tanítási gyakorlat is - hosszú ideig *pedagógia* volt. Nemcsak elnevezését, de tárgyát, szemléletét tekintve is. A pedagógia a gyermekek, egyetemesebben a felnővekvő nemzedékek neveléséről szólt. Pontosabban a nevelésükkel együtt értett *tanításukról: oktatásukról, képzésükéről*, - legalábbis az ez ügyben árnyaltan fogalmazó anyanyelvünk szókészletében. A használatba vett görög kifejezés maga is *gyermeket* és *vezetést* jelent, szó szerint *gyermekvezetést*, amelyből a *vezetés* - értelmezésbeli változásokon átesvén - *neveléssé*, illetve a neveléssel együtt értett *tanítássá: oktatássá, képzéssé* nemesedett. A pedagógia fogalmának tartalma és terjedelme valóban a gyermeket, illetve egyetemesen a születéstől a felnőttkor eléréséig terjedő életkorokat, a felnővekvő (felnőtté növekvő) nemzedékeket foglalta magába: általában 18 éves korig, illetve még az ifjúkort is ide értve, esetleg a felnőttkor küszöbéig, (mondjuk) 23/25 éves korig.

¹ Knowles Malcolm: *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. New York, 1968. (A könyv nem jelent meg magyarul. Ha címét vagy csak alcímét magyarul idézik, a "versus"-t, szerintem is helyesen értelmezve a könyv mondanóját, rendszerint "szemben"-ként szokták fordítani.) Maróti Andor munkájának címe: *Az andragógia védelmében*. In Népművelés, 1987. 3. szám.

Az európai és az észak-amerikai civilizációban, bár egyáltalán nem abszolút határként, helyel-közzel a 23/25-éves életkort szoktuk a felnőttkor kezdetének tekinteni. Tudomásul vesszük, hogy a többféle szabvány szerint mért felnőttég: a biológia, majd a pszichológia által értelmezett, valamint a jogi-állampolgári felnőtté válással és a társadalmi munkamegosztásba, avagy a munkaerőpiacra történő belépéssel járó ún. társadalmi felnőttkor nincsen szinkronban egymással, és distanciájuk ellentmondásokat, feszültségeket gerjeszt. De általában (bár nem kivétel nélkül) 23/25 éves korra kibontakozik integrációjuk. Ez időre, minthogy a felnőtté válás folyamata befejeződött, a pedagógia klasszikus szemléletében a nevelés, a tanítás oka-fogyottá válik. A pedagógia klasszikus szemléletében a nevelés, a tanítás feladata a felnövekvő nemzedékek felnőtté "növelése".²

Aztán a *pedagógia* elvontabb és általánosabb jelentést kapott. Minden nevelés, tanítás azonos lett a pedagógiával, avagy a pedagógia azonos lett minden neveléssel, tanítással. Olyannyira, hogy, például szó esik *kutyapedagógiáról* is. Ami a felnövekvő kutyák esetében tulajdonképpen helyénvaló lehet, minthogy a régi görögöknél a '*paisz-paidosz*' nemcsak embergyermeket, hanem általánosabban, *még nem felnőtt embert*, átvitt értelemben *még nem felnőtt utódot*, akár *állatkölyköt* is jelenthetett.³

A felnőttek nevelése, tanítása mindenesetre a pedagógia határákörébe került. A pedagógia egyik szakágaként kezdték számon tartani. És a jelölésére talált szakkifejezésként terjedni kezdett a *felnőtt-pedagógia*. (Ad absurdum: felnőtt-gyermekvezetés.) Mindazonáltal a neveléstudomány, mint pedagógia, erősen őrizte hagyományos szemléletét és tartalmait, ragaszkodott megszokott életkori határaihoz. Ennek megfelelően tekintett minden nevelési, tanítási tevékenységre. Nem törte magát azért, hogy kidolgozza azokat az egyetemesebb elveket, szabályokat, eljárásokat, módszereket, amelyek a felnőttek tanításakor is érvényesek, illetve azokat, amelyekre speciális, konkrét felnőttoktatási, felnőttképzési elvek, szabályok, eljárások, módszerek épülhetnek. A pedagógiai filozófiák, cél-és értékelméletek, problémaexpozíciók, vizsgálatok, kísérletek, folyamatleírások, szabályok és eljárások stb., valójában a '*paisz*'-ről szóltak. A pedagógiaként pajzsra emelt neveléstudomány klasszikus struktúrájában a *neveléstörténet*, a *nevelélmélet*, az *oktatáselmélet* (a didaktika), és az úgynevezett *tantárgy-pedagógiák*, illetve *tantárgyi-vagy szakmódszertanok* a felnövekvő nemzedékek *intézményes* nevelését, tanítását tárgyalták. A különböző nemzeti nevelési-tanítási rendszereket vizsgáló és egybevető *összehasonlító pedagógia* sem lépett ki a

² Karácsony Sándor szófejtése szerint a magyar *nevelés* szavunk a "növelés"-ből származik. (Amint a kertész a növényt "növelgeti", növekedéshez segíti, táplálja, metszi, nyesegeti...)

³ Köszönöm Csoma Áronné Szép Mónikának, hogy utána nézett a '*paisz*' jelelntés-változatainak.

felővekvő korosztályok területéről. A pedagógia klasszikus felosztásában a nevelés, a tanítás színtereit magában foglaló intézmények: az óvoda, az iskola, a kollégium, a nevelőotthon, a gyermek-és ifjúságszervezetek stb. természetesen *nem* a felnőttekkel foglalkoznak. De a generális pedagógia - bár az iskolai felnőttoktatás világszerte terjedt - nem tekintett a felnőttekre a felnőttek iskoláiban sem. Ugyanígy találjuk az egyik szokásos felosztás szerinti értelmi, érzelmi, erkölcsi, világnézeti, vallási, esztétikai, testi, szexuális, technikai stb. nevelést. Nem léptek ki a körből a gyógypedagógia, illetve a re-szocialozással foglalkozó pedagógiák sem... Stb.

A társdiszciplínák közül a *fejlődéslélektan* valamint a *neveléslélektan* (avagy a *pedagógiai* pszichológia), minthogy a felnőtté fejlődés-és "növelés" véget ért, lezárták tárgyukat az ifjúkornál. A neveléstudományt (mint pedagógiát) támogató *szociálpszichológiát* és *szociológiát*, valamint az oktatás gazdasági összefüggéseit tárgyaló *közgazdaságtant* is a felővekvő nemzedékek érdekelték.

Mindebből adódott, hogy a felnőttek tanítását a generális pedagógia a felővekvő nemzedékek tanítása szerint képzelte el, analógiákkal gondolkodott, és a felnőttek tanítóit ekként instruálta.

"... andragógia, a pedagógiával szemben"

Csakhogy - nagyjából a XIX. század közepétől kezdve, legalábbis Nyugat-Európában és Észak-Amerikában - egyre világosabbá vált, hogy a generális pedagógia nem tud mit kezdeni, a felnőttek tanításának - a felnőttoktatás, a felnőttképzés terebélyesedésével együtt terebélyesedő - problémáival. Fokozatosan érlelődött a felismerés, amely szerint *a felnőttek eredményes tanítása megkívánja, hogy másként történjék, mint a gyermekeké. Általánosabban: másként, mint a felővekvő nemzedékeké.* Ide értve annak belátását, hogy a felnőttek *tanulásának* eredményességét, színvonalát csökkentheti, sőt tönkretelheti *tanításuk* szakszerűtlensége. Legelőbb akkor, ha a felnőttoktatási, felnőttképzési programokban nem úgy tanítanak, ahogyan a felnőttek - *felnőttként!* - eredményesen tanulni tudnak. Nyilvánvalóan a felnőttek sem egyféleképpen, valamilyen, mindenkire érvényes tanítási szabvány szabályai szerint tudhatnak eredményesen tanulni, hanem személyes sajátosságaik szerint különféleképpen, - legalábbis különféle tanítási szabványok szabályai között. De a különféle, egyéniesített tanítási szabványok szabályai között is (különféleképpen is!) *felnőttként* tanulnak. Mindenek előtt *fel kell tehát tártani a felnőtt nemzedékek tanításának sajátosságait, ki kell dolgozni elveit és szabályait, ki kell fejleszteni speciális gyakorlatát.*

Ennek érdekében a felnőttek tanításának elméletét és gyakorlatát le kell választani a pedagógiáról.

És jó, ha a különbséget hangsúlyozva, az így kibontakozó diszciplínát és gyakorlatot saját névvel illetjük.

Tömören így rekonstruálható az a gondolatmenet, amely - persze nem ilyen egyenes úton - elvezetett az *andragógiához*.

Tudjuk, hogy a kifejezést 1833-ban *Alexander Kapp* német tanár alkotta a felnőttek oktatásának, képzésének jelölésére.⁴ Ötlete a XIX. század első felében eléggé magasröptű, minthogy az autonóm és szuverén felnőttoktatási, felnőttképzési funkció és intézményrendszer éppen kialakulóban volt az európai úgynevezett centrum-országokban és Észak-Amerikában. Jó szem kellett hozzá, hogy fontosságát, sajátosságait valaki önálló fogalommal és elnevezéssel jutalmazza. Kor és-nemzettársa, a nagy *Herbart*, ellenezte is alkalmazását. Az elnevezés sokáig lappangott. *Otto Wilmann* 1882-ben ismét említi, majd 1921-ben *Eugen Rosentock* újra alkalmazza, mivel a frankfurti munkásakadémia tanáraként azt tapasztalta, hogy a felnőttek tanításához sajátos szabályok és módszerek szükségesek.⁵ Majd az 1950-es, 1960-as években teret nyer az andragógia Európa nagyobb részén és Észak-Amerikában. Ugyanerre az időre esik hazai használatbavétele is. Elfogadottá (szinte hivatalossá) vált az UNESCO nemzetközi fórumain. A paradigmaváltás radikalizmusát jelzi, hogy - mint szó volt róla - *Knowles* 1968-ban, határozottan szembe állítja a pedagógiával. Az viszont a paradigmaváltás komótos kibontakozására utal, hogy 1987-ben, itthon, *Maróti Andornak* az andragógiát még védelmeznie kellett.

Az elnevezés nyilván a pedagógia (gyermek + vezetés) mintáját követi. A felnőtt férfit jelentő görög '*aner- androsz*' ugyancsak a vezetéssel kerül párba. Az andragógia tehát, az '*aner*' jelentésének kiterjesztése útján, általános értelemben, szó szerint *felnőtt-vezetés*. És mint a pedagógia esetében: a vezetés, *neveléssé, tanítássá, oktatássá, képzéssé* módosul.

A pedagógiáról leválasztott andragógia tehát, mint tudomány, és mint gyakorlat, a felnőttek tanítása, oktatása, képzése. Átfogóbban, teljesebben a felnőttek nevelése. Tudományként a felnőttek nevelésének, tanításának (oktatásának, képzésének) sajátosságait vizsgálja. Feltárja a nevelésüket, tanításukat meghatározó elveket, szabályokat, keresi az alkalmazható eljárásokat, módszereket.

A felnőtté válás standard életkori fordulója, amint ezt a *pedagógiai* illetékesség *felső* életkori határa már jelezte, a 23/25. életév. Az *andragógia* számára, következésképpen, a

⁴ Vö. Zrinszky László: A felnőttképzés tudománya. - Bevezetés az andragógiába. Bp. 1995. 118. p.

⁵ Vö. Zrinszky uo. 119. p.

23/25. életév a standard életkori *alsóhatár*. Az életkori *felsőhatár* pedig az öregkor és az aggkor után, az élet vége. Az andragógia külön szakága a *geronto-andragógia* vagy *gerontogógia*, az időskorúak nevelése, tanítása.

Csakhogya az életkori *alsóhatár* átjárható.

Az UNESCO 1976-ban, Nairobian tartott 19. ülészakának felnőttoktatási, felnőttképzési ajánlásai hivatalosan is biztosítottak arról, hogy a fiatal (a *nem* felnőtt) korosztályok egy része belefér a felnőttoktatásba, felnőttképzésbe, s ekként az andragógiai diszciplínába is. A felnőttoktatás, a felnőttképzés alsó határai porózusak. Az andragógiai funkció és-intézményrendszer (és bennük nemcsak az iskolai felnőttoktatás), persze a világon sokféleképpen, rendszerint kiterjeszti hatókörét azokra a fiatalokra (a *nem* felnőttekre), akik már - bármely okból - kikerültek a hivatalos iskoláztatás hatálya alól, és (ha csak munkát keresőként is), kiléptek a munkaerőpiacra, avagy másként fogalmazva, beléptek a társadalmi munkamegosztás adott rendjébe. Európai és észak-amerikai mércével mérve, a 18-tól 23/25 éves korig, sőt olykor a 15/16-tól 18 éves korig terjedő évfolyamokról van szó. Van ebben az expanzióban némi kényszerűség és helyettesítései szükséglet. Hól a munkába állás túl korai egzisztenciális kényszere, hól a fiatal nemzedékeket nevelő-tanító intézmények pedagógiai működési zavaraira és társadalmi hatókörük korlátjaira, hól együtt, mindkettőre kell visszavezetni az ifjúság nevelésének, tanításának a felnőttoktatásra, felnőttképzésre áthárított feladatait. Mostanában úgy tűnik, hogy az egész életen át tartó tanulás menetrendjében mindenképpen kialakul valamilyen természetes *átmeneti zóna* a pedagógiai és az andragógiai tennivalók, s ekként a diszciplináris pedagógia és a diszciplináris andragógia között. A határok nem abszolútak. Vannak olyan pedagógiai és andragógiai felületek, amelyek lefedik egymást.

Az andragógiai tudományosságról

Az andragógiai diszciplína kibontakozása kétségtelenül *Edward Lee Thorndike* (1874-1949) amerikai pszichológus 1928-ban megjelent könyvétől, az *Adult Learning*-től (A felnőttek tanulása) kapott lendületet. A könyv a felnőttkori tanulás lehetőségeinek pszichológiai igazolása, és sajátosságainak egzakt, kísérletekre alapozott pszichológiai leírása. Ekként az andragógiai tudományosság, valamint az andragógiai gyakorlat sarkköve lett. Valószínű, hogy az andragógiai diszciplína történetének modern korszakát (ha maga *Thorndike* nem is használja az *andragógia* kifejezést), innen, *Thorndike* könyvétől kellene számítanunk.

Bár az andragógia rendezett, egyetemes tudománytörténetét még nem írták meg, az többé-kevésbé kimutatható, hogy az új korszak csak az 1950-es, 1960-as években, az andragógia fogalom és kifejezés térnyerésével együtt bontakozott ki. Ebben a két évtizedben Európa szerte és az USA-ban andragógiai alpművek születtek, egyetemi kurzusok indultak, tanszékek alakultak, intézetek vagy intézeti részlegek kezdtek andragógiai kutatásokkal, felnőttoktatási fejlesztéssel foglalkozni. Az andragógiai diszciplína itthon legtöbbször emlegetett képviselői ekkor a svájci *Hanselmann*, a holland *Ten Have*, a német *Pöggeler* (NSZK) és *Böhme* (NDK), a francia *Lengrand*, a lengyel *Maziarz*, *Suchodolski*, *Siemienski*, *Szewczuk*, *Poltuzicky*, Jugoszláviából *Szamolovcev* és *Savicsevics*, a Szovjetunióban *Darinszkij*, az USA-ban *Knowles* voltak. Létrejöttek tehát az andragógiai diszciplína művelésének intézményi keretei és növekedésnek indult a diszciplína "főhivatású" művelőinek létszáma. Bekövetkezett a publikációs robbanás is: a szakirodalmi termés rövid idő alatt megsokszorozódott. Egymást követték az andragógiai ügyeket tárgyaló nemzetközi és nemzeti konferenciák.

Az andragógiai tudomány megszerveződött.

Viszont máig nem készült el az andragógiai diszciplína saját, belső struktúrája. Mondjuk a pedagógia klasszikus mintájára: az andragógiai *neveléstörténet*, az andragógiai *nevelélmélet*, az andragógiai *oktatásmélet* (a didaktika), az andragógiai *szakmódszertanok*, a különböző nemzeti felnőttoktatási, felnőttképzési rendszereket vizsgáló és egybevető *összehasonlító andragógia*, avagy a felnőttek tanításának színtereit magában foglaló intézménytípusok sajátos "andragógiái", avagy az egyik szokásos felosztás szerint az értelmi, az érzelmi, az erkölcsi, a világnézeti, a vallási, az esztétikai, a testi, a szexuális, a technikai stb. felnőtt-nevelésről szóló "andragógiák" rendszere. Nem hallunk a gyógypedagógiát folytató "gyógyandragógiáról" sem, illetve a re-szocializálással foglalkozó pedagógiáknak sincs minden tekintetben rendszerre szervezett andragógiai folytatása. Pontosabban: kezdeményezések, kutatások mindenütt vannak, alpmunkákkal szinte valamennyi tudományrész rendelkezik. De az ifjú andragógia egyelőre nem éri el a pedagógia klasszikus rendezettségét, kidolgozottságát és koherenciáját. Különben az sem lehetetlen, hogy az andragógiának más útjai - vagy más útjai is - vannak. Nem biztos, hogy meg kell felelnie a pedagógiai tudományos struktúrájának.

Többé-kevésbé ugyanez mondható el az andragógia tárdiszciplínáiról: a *fejlődéslélektanról*, a *neveléslélektanról* (avagy az *andragógiai pszichológiáról*), a felnőttoktatást, felnőttképzést támogató *szociálpszichológiáról* és *szociológiról*, valamint az oktatás gazdasági összefüggéseit tárgyaló *közgazdaságtanról* is.

A hazai kezdetek

Az andragógiai diszciplína hazai kialakulásának meglepő tünete, hogy - pillanatnyi ismeteteink szerint - magyar nyelven az első, közvetlenül andragógiai jellegű tudományos munkát, 1937-ben, amerikai szerző adta ki. *Vernon Hodge* doktori disszertációjának címe: *A felnőttek oktatása az Amerikai Egyesült Államokban*. A disszertációt a Budapesti Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán védte meg. Az értekezés kifejti a felnőttoktatási, felnőttképzési gyakorlat korabeli amerikai elméleti háttérét. Tárgyalja célelméleteit, bemutatja a felnőttek tanulására vonatkozó friss pszichológiai eredményeket, jelesül *Thorndike* vizsgálatait, leírja az oktatási, képzési tartalmakat, elemzi kiválasztásuk és tanítási módszereik elméleti alapjait. A disszertáció maga idejében, a maga nemében teljes andragógiai tematikát nyújtott.

Azonban egyelőre *Thorndike* nyomán, nálunk és más nemzeteknél sem vált egyértelművé, hogy a tanulás, illetve a tanulás vezetett-irányított változata: a nevelés, a tanítás nemcsak gyermek és-ifjúkorban, hanem felnőttkorban is generális alakítója az emberek egyéni (individuális) és társadalmi (kollektív) létezésének, fejlődésének, és ekként egyik rendezője a társadalom minőségének. Az különösen nem volt egyértelmű (*Vernon Hodge* disszertációjában sem), hogy a felnövekvő, valamint a felnőtt nemzedékek tanulása-tanítása, sőt kötetlen művelődése, valamiképpen egybefüggő folyamat. Ezért a praxis számára is szemléletformáló, és mindenképpen eredeti hangütés, hogy *Karácsony Sándor* (1891-1952) együtt szemlélte, tárgyalta a felnövekvő nemzedékek és a felnőttek nevelését-tanítását, illetve művelését-művelődését. Holott ez a szemlélet és tárgyalási mód Nyugat-Európában és Észak-Amerikában majd csak később, legkorábban, az 1950-es években kezdődött, és az egész életem át tartó, permanens tanulás elméleti-szemléleti háttéréként, az 1960-as, 1970-es években teljesebben ki. *Karácsony* előrelátó gondolkodó volt. Csak hát magyarul, s nem németül, angolul vagy franciául publikált. Ide vonatkozó munkái: *A második ember* 1922-ben, *A nagyok nevelése* 1943-ban, *A felnőttek nevelése* 1948-ban jelent meg. A kéziratban maradt *Nagykorúak és felnőttek* dátuma 1949.

A *Felnőttoktatási és-képzési Lexikon* szócikkében a következő olvasható: "*Karácsony Sándor*...Kiemelkedő, egyetemes pedagógiai tevékenységén belül nemzetközi rangon mérhető felnőttnevelői munkássága a pedagógia hatókörének kétirányú kiszélesítésében nyilvánult meg: egyrészt a magyar felnőttnevelés tudományos megalapozásában, másrészt az

iskolán kívüli szabadművelődés elméleti és gyakorlati irányításában, s mindkét terület szerves beépítésében a nevelési gondolkodás tudományos rendszerébe."⁶

Karácsony pedagógiában gondolkodott. De amire a generális pedagógia nem volt képes, Ő megtette: kilépett a pedagógia gyermekközpontú keretei közül, és az általa is pedagógiának nevezett neveléstudománynak valóban egyetemes embernevelési dimenziókat adott. Így aztán, a célszerűbbnek tartott *andragógia* elnevezés alkalmazásáért kardoskodva, legfeljebb terminológiai és tudomány-rendszertani vitánk lehetne vele.

Ebben az embernevelési összefüggésben az *andragógia* magyar tudománytörténete számára a "karácsonyizmus" nem egyszerűen *andragógiai* tudományosságot jelent. A most *andragógiai*ként értelmezett tartalmak nála elejétől átfogó, embernevelési kontextusban kerültek. Ez a "karácsonyizmus" *andragógiai* lényege. *Karácsony* 1940-es évekbeli felnőttnevelési munkái átfogó, embernevelési kontextusba ágyazott *andragógiai* munkák. Az *andragógia* hazai publikációs kronológiájában, 1922-es, általános embernevelési munkájával, *Karácsony* természetesen megelőzi *Vernon Hodge* disszertációját, de közvetlen *andragógiai* munkái, az 1940-es években - még így is a kezdetek kezdetén - gyorsan követik azt. És ráadásul távolabbra mutatnak. - Ha a publikációs sorrendből egyáltalán érdemes kabinetkérdést kreálni.

A diszciplináris *andragógia* hazai megalapozásának történetében *Karácsony Sándor* munkássága mindenesetre kikerülhetetlen. Szerves előzménye *Durkó Mátyás* (1926-2005) munkásságának, közvetlenebbül a *Durkó* tollából 1968-ban megjelent *andragógiai* alapműnek, a *Felnőttnevelés és népművelésnek*.

A magyar *andragógiai* tudományosság végül is *Durkó* könyvből "bújt elő", akárha úgy, mint *Dosztojevszkij* szerint, az orosz szépróza *Gogoly* Köpönyegéből. A könyv a felnőttek nevelésének-tanításának tudományát foglalta össze és rendszerezte. Mindazt, amit az *andragógiáról* akkor a világon tudni lehetett, itthon pedig tudni kellett. És egyben mindazt, ami (a korszak hazai viszonyai között) meggyőzhetett a felnőttnevelés-oktatás-képzés tudományos megalapozásának lehetőségéről és szükségességéről. ("Hiszen rengeteg gúnynak voltunk kitéve a kezdetekkor..." - emlékszik vissza 2002-ben, a Vele készített interjújában.⁷) Ez a munka azonban nemcsak az *andragógiai* diszciplína összefoglaló monográfiája, hanem egyben önálló elméleti rendszer, amelynek része a neveléstudomány *andragógiával* dúsított, új keletű ábrázolása, valamint - hozzá illesztve - a felnövekvő és a felnőtt nemzedékek nevelését-tanítását végző hazai funkció és-intézményrendszereinek áttekintő leírása.

⁶ Durkó Mátyás: *Karácsony Sándor*-szócikk. *Felnőttoktatási és-képzési Lexikon A-Z*. (Főszerk.: Benedek András, Csoma Gyula, Harangi László.) Bp. 2002.

⁷ Mayer József: *Útkeresők*. Interjúk a felnőttoktatásról. Bp. 2002.

Durkó gondolkodásának két alapkategóriája a *nevelés* és a *művelődés*, amely önnevelésként és önművelődésként is megjelenik. *Karácsonyt* követve, együtt szemléli, tárgyalja a felnövekvő nemzedékek és a felnőttek nevelését-tanítását, illetve művelésé-tművelődését. Most már - az 1960-as montreali UNESCO-konferencia után⁸ - kimondottan az egész életen át tartó, permanens tanulás kategóriájába illesztve. Ebben a tekintetben következetesen *Karácsony* szellemében építkeznek, és részben konkretizálja, illetve - Montreal után - meghaladja *Karácsony* eredményeit.

Durkó tudatosan *Karácsony Sándor* tanítványának, "karácsonyistának" vallotta magát, ami eredeti attitűdjeiben, egész felfogásában, probléma-kezelésében, mi több, andragógiai filozófiájában is megmutatkozott. Az alap, avagy a kiindulás kétségkívül *Karácsony* (kissé bonyolult) erőteljesen protestáns-kálvinista szellemű, társadalom-felfogásában baloldali, sőt szocialista vonásokat is hordozó, népi-nemzeti eszmeköre. Úgy látom, hogy *Durkó* végeredményben ezt transzformálta marxizmussá, konkrétan marxista társadalom-felfogássá. Későbbi, nagy összegző munkáiban - az egyik a *Társadalom, felnőttnevelés, önnevelés* (Debrecen, 1998), a másik a *Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói* (Pécs, 1989) - pedig már "megszüntette megtartva" mindkét eszmekört, a század és ezredforduló új tendenciái és kihívásai felé fordult.

Kimondható tehát, hogy a magyar andragógiai tudományosságunknak, *Durkón* keresztül, elég jellemző "karácsonyista" kezdetei is vannak.

A *Felnőttnevelés és népművelés* megjelenésének idejére már megalakultak az andragógiai tudományosság első hazai műhelyei.

1956-ban a Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen, 1961-ben pedig a Budapesti Eötvös Lóránd Tudományegyetemen népművelő-képzés indult, amely lehetővé tette, hogy az andragógia nálunk is egyetemre kerüljön. A két egyetemeni képzési hely - Debrecenben *Durkó Mátyás*, Budapesten *Maróti Andor* vezetésével - az andragógiának tanszéki kereteket adott. Valamivel később az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékén, a pedagógia szakos hallgatók úgynevezett speciálkollégiumként felvehették az iskolai felnőttoktatás andragógiáját. Az 1962-ben alapított, közoktatási hatáskörben kutató-fejlesztő és továbbképző Országos Pedagógiai Intézetben Felnőttoktatási Tanszék alakult (amely egy intézeti átszervezés kapcsán Felnőttoktatási Osztállyá változott). Alapító tanszékvezetője *Várnagy Marianne* (1925-2006), akit a szakirodalom korábban *Csiki-Szász Dezsőné*ként ismert. A tanszék, illetve később az

⁸ Mint tudjuk, az UNESCO felnőttoktatási világkonferenciája 1960-ban, Montrealban konstataálta az egész életen át tartó, permanens tanulás tényerését, és fogalmazta meg elveit.

osztály, az 1945-ben létrehívott közoktatási ágazat: a *dolgozók iskoláinak* nevezett iskolai felnőttoktatás fejlesztését szolgálta. A Népművelési Intézetben dolgozó elméleti hatáskörébe a népművelés (a későbbi közművelődés) andragógiája tartozott.

1963-ban Budapesten összeült az Első Országos Felnőttoktatási Konferencia (amelyet 1982-ig még öt konferencia követett).⁹ Évtizedek multával látható, hogy a konferencia igazi eredménye a felnőttoktatás, a felnőttképzés, mint autonóm és szuverén szakterület, mint szakma, illetve az andragógia, mint diszciplína deklaratív megjelenése volt.

Az intézményi keretek között meginduló munkálatok szakirodalmi termése, *Durkó* könyvének előzményeként, legelőbb a *pszichológiát* érintette. Az andragógia elsősorú problémája ebben az időben még mindig arról szólt, hogy a felnőtté életkori pszichikus státusza egyáltalán alkalmas-e a tanulásra, illetve ha igen, a felnőttek milyen, a pszichológia által feltárható-feltárt sajátosságokkal, hogyan tanulhatnak? Egyrészt *Thorndike*-től elindulva, tovább lehetett és kellett vizsgálgódní. Másrészt *Thorndike* behaviourizmusa mellett (vagy ellenében?) meg kellett kísérelni más pszichológiai utak bejárását. Különben is, a felnőttoktatási, felnőttképzési gyakorlat valósággal ontotta az ide vonatkozó problémákat. A gyakorlat számára újra és újra bizonyítani kellett a felnőttkori tanulás pszichikus lehetőségét, reális pszichikus nehézségeit, és a felnőttek tanításának eredményessége érdekében, egyre többet illett mondani a felnőttkori tanulás pszichikus lefolyásának sajátosságairól. Ilyen háttér előtt mutatta be 1964-ben az andragógia pszichológiai összefüggéseit *Putnoky Jenő* (1928-1982) tanulmánya, a *Pszichológia és andragógia*,¹⁰ amelynek külön jelentőséget ad, hogy az andragógiát már önálló diszciplínaként kezelte. *Radnai Béla* (1914-1970) ugyanilyen igénnyel, 1965-ben ismeretterjesztő füzetet publikált a felnőttkori tanulásról *Felnőttekről felnőtteknek* címmel.¹¹ Ebbe a sorba tartozik *Kiss Tihamér* (1905-2005) monográfiája, az 1966-ban megjelent *Életkorok pszichológiája. - A személyiség fejlődése és hanyatlása*.

Innen továbblépve, 1966-ban, az Országos Pedagógiai Intézet Felnőttoktatási Tanszéke, *Várnagy Marianne* szerkesztésében, *Az iskolarendszerű felnőttnevelés elméleti és gyakorlati alapjai* címmel, úgynevezett továbbképzés alapanyagot jelentetett meg. (Szerzők: *Csoma Gyula, Durkó Mátyás, Gellért László, Gere Rezső*.) Az általános pszichológiai tudnivalókkal együtt, a könyv már a felnőttek tanításának néhány szociológiai szempontjára is rámutatott. Tárgyalta továbbá a felnőttnevelés egyetemes történetét, célelméleteit, és megpróbálta kijelölni az iskolai felnőttnevelés helyét a közoktatás, illetve felnőttnevelés

⁹ Vö. Csoma Gyula: Felnőttoktatási konferenciák - hajdan és most - Magyarországon. In KÉK - Kultúra és Közösség, 1998. 4./ 1999. 1. szám.

¹⁰ Putnoky Jenő: Pszichológia és andragógia. In Pedagógiai Szemle, 1964. 10. szám.

¹¹ Radnai Béla: Felnőttekről felnőtteknek. A Tudományos Ismeretterjesztő Társulat kiadása, Bp.1965.

funkció és- intézményrendsze-rében. Ezzel együtt közétette a felnőttek iskolai tanítására vonatkozó didaktikai (elsősorban tantervelméleti) és metodológiai kutatások első eredményeit. Ilyenképpen az andragógiai diszciplína fontos tudományrészeit sikerült körvonalaznia.

Ugyancsak az Országos Pedagógiai Intézet andragógiai műhelyében készült el 1967-ben a *felnőttek tanulási indítékainak* egyik - elsősorban a közvetlen társadalmi hatásokra összpontosító - lehetséges metszete. (*Tiba Imre* vizsgálatai alapján a magam munkája.) Miután már tudható volt, hogy a felnőttek életkori pszichikus státuszától a tanulás nem idegen, választ kellett keresni arra a kérdésre, hogy a felnőttek miért szánják el magukat a tanulásra? Egyrészt tudni illett, hogy vajon milyen valóságos motivációra hivatkozva, milyen reális érveléssel lehet a felnőtteket tanulásra ösztönözni? Másrészt válaszra várt az a kérdés, hogy a felnőttkori tanulás tartalmainak (tananyagainak) valamint a tanítás metodikájának tekintettel kell-e lenniük a tanulási indítékok inspirációra? S ha igen, akkor az indítékok miként befolyásolják a felnőttkori tanulás tartalmait és a felnőttek tanításának módszereit?

Ugyanitt és ugyanekkor indult el annak tanulmányozása, hogy *miképpen viszonyul egymáshoz a felnőttoktatás-felnőttképzés és a közművelődés?* (A közművelődést akkor még *népművelésnek* nevezték.) A munkát *Gellért László* (1928-1971) kezdte el. A hazai andragógiai teória - nem utolsó sorban *Durkó* inspirációira - erre a problémára már a kezdetekben nagy gondot fordított. Praktikus - és úgy látszik meg nem szűnő - oka ennek, hogy Magyarországon a felnőttoktatás, a felnőttképzés, valamint a közművelődés (népművelés), egymástól elválasztott funkció és-intézményrendszerként épült ki és működik. Ugyanakkor a közművelődés szinte magától érthetően "termelte ki" a felnőttek tanításának az andragógia által szabadnak, nyitottnak, hamisítatlanul felnőttnek tekintett formáit és eljárásait. Ezek a formák, eljárások egyáltalán nem hasonlítanak - a felnövekvő nemzedékek iskolai tanításának (konzerválódott pedagógiai) reminiszcenciáin nevelődő - iskolai és iskolán kívüli felnőttoktatás, felnőttképzés formáira és eljárásaira. Érthető, hogy a két rendszer viszonyát vizsgálva, elsőszámú kérdéssé vált, hogy a közművelődési formákat, eljárásokat miként lehet átültetni a másik funkció és-intézményrendszerbe: az iskolai és az iskolán kívüli felnőttoktatásba, felnőtt-képzésbe? (A dolgozók iskoláiban néhány évtizedig működtek is a közművelődéstől megtanult tanítási formák és eljárások.)

Az Országos Pedagógiai Intézet andragógiai műhelyében már ekkor kutatások tárgya lett az andragógiai kezdetek másik sarkalatos problémája: *a szakmai képzés és az általános képzés*, egyetemesebben a szakműveltségek és az általános (vagy köz-) műveltség viszonya. Az akkor *Gere Rezső* (1907-1986) által megfogalmazott, válaszra váró kérdés, azóta sem

változott. Vajon a felnőttoktatásnak, a felnőttképzésnek meg kell-e alapoznia általános képzéssel a szakmai képzéseket (átképzéseket, továbbképzéseket)? Egyáltalán: van-e módja erre? S ha igen, - kik számára, mikor, milyen tartalmakkal és hogyan teheti? Mostanában az ilyen jellegű kérdéseket az Európai Unió politikusai és teoretikusai teszik fel. És a kérdésre, a Gere által adott korabeli választól olykor eltérően, de nem biztos, hogy autentikusabban válaszolnak.

A Tankönyvkiadónál 1967-ben megjelent kis kötet: *A felnőttoktatás sajátosságai* (szerk. Orosz Sándor), mindhárom témát bemutatja.

A további alapozás

Innen már egybe foglalom a következő évtizedek hazai andragógia-történetét. Pontosabban csupán a történetnek azokat a megnyilvánulásait, amelyeknek - ismereteim szerint - *eddig szerepük volt a hazai andragógiai diszciplína alapjainak folyamatos kidolgozásában*. Ezek a megnyilvánulások olykor követték egymást, máskor párhuzamosan haladtak, vagy összeecsúsztatták idősíkjait. Ezért megnyugtató kronológiai sorrendjük helyett, csak tematikus "kezelésükre" adódik reális lehetőségem.

Közben, az 1980-as és 1990-es évtized fordulóján bekövetkezett - rendszerváltásnak keresztelt - gyökeres politikai illetve gazdasági és társadalmi változások, majd belépésünk az Európai Unióba, természetesen átalakították a magyar felnőttoktatás, felnőttképzés környezetét, és ez által magukat a felnőttoktatási, felnőttképzési funkciókat, valamint az intézményrendszert. Új irányadó eszmék is szárnyra keltek. A hazai andragógiai tudományosság megváltozott feladatok elé, módosult feltételek és intézményi keretek közé, valamint változatos ideológiai hatások alá került. Bár valószínűen nem tévedek, amikor azt állítom, hogy önmaga átalakulásának tudományos feltételeit, szemléleti előzményeit, vagy inkább így mondom: kezdeményeit, primer elemeit, az andragógiai diszciplína itthon már jóval korábban, szinte már a kezdetektől, "termelni" kezdte.

Az 1960-as évek végén és az 1970-es években újabb andragógiai műhelyek alakultak: ismét *Várnagy Marianne* vezetésével, a gazdasági vezetők továbbképzését végző Országos Vezetőképző Központban; *Sz. Tóth János* vezetésével, önálló felnőttnevelési osztályként a Népművelési (majd Közművelődési) Intézetben; *Török Iván* vezetésével a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat országos központjában; valamint a Politikai Főiskolán, ahol *Zrinszky László* egyetemi rangú tanszéke dolgozott. És lassan tapasztalni lehetett némi elmozdulást az andragógiai tudományosság irányába a szakterületi továbbképzést ellátó

intézetekben. Minden minisztérium fenntartott ilyen intézetet, sőt intézeteket, amelyek "echt" felnőttképzési intézmények voltak, ámde képzési attitűdjeikre tekintve, általában meglehetősen konzervatívak. Aztán a rendszerváltás sodrában az andragógia intézményi háttere átalakult. De - egyebek között - a megszüntetett Országos Pedagógiai Intézet helyett létrehozott Országos Közoktatási Intézet továbbra is otthont adott az andragógiának. A frissen alapított Nemzeti Szakképzési Intézet, a maga szakképzési kompetenciájában, szintén ellátott andragógiai területeket. - És 2002-ben megalakult a Nemzeti Felnőttképzési Intézet.

1968-ban a Magyar Pedagógiai Társaságban dolgozni kezdett a Felnőttnevelési Szakosztály, amely azóta is társadalmi fórumot nyit az andragógiai tudományos műhelyek számára. 1976-ban jelentős lépés volt a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának keretei között - *Durkó Mátyás* kezdeményezésére - a Felnőttnevelési Munkabizottság megalakulása, amely aztán Felnőttnevelési Albizottsággá, majd Andragógiai Albizottsággá avanszált. 2007-ben a Magyar Tudományos Akadémia - "Tanulás az életen át" néven - elnöki bizottságot alapított.

Az andragógia régebbi és újabb műhelyeiben folytatódott a diszciplína hazai alapozása. Miután elkezdődött és kibontakozott, az andragógia hazai fejlődése egyre többirányúvá vált. Egyre több tudományrészt érintett, és egyre inkább a speciális részletek feldolgozása felé fordult.

Elkezdődött az *andragógiai didaktika* kidolgozása. Legelőbb, 1962 és 1972 között a dolgozók iskolái számára készülő tantervek és tankönyvek munkálatai során andragógiai *tanterv és-tankönyvelmélet* született, amely szakirodalmi tanúságok szerint, azóta is gyarapszik, és egyre inkább általános andragógiai tanterv és-tankönyvelméletté válik.¹²A tantervelméleti munka tanulságos és máig ható epizódja volt - *Magyar Edit* tervei alapján¹³- a hagyományos tantárgyi tagoltságot átalakítani kívánó, ún. *integrált tananyagstruktúrák* kísérleti kidolgozása. Továbbá: az iskolai felnőttoktatás, a vezetőképzés, a munkahelyi szakmai képzés illetve a politikai oktatás tanítási-tanulási folyamatainak vizsgálata után, a felnőttoktatás, felnőttképzés *tanítási-tanulási folyamatainak* általános andragógiai leírása következett. Leginkább szerkezeti és szervezési viszonyaik kerültek elemzésre, és ennek kapcsán, időszerkezeti összefüggések közé állítva, szociológiai szempontú értelmezést is kaptak. Ennek keretei között került színre az *oktatási-képzési formák variabilitásának*, a gyakorlatban közvetlenül használható, andragógiai tétele. Az előbbiektől el nem választható, másik irány a *tanuláselméletek* és a *tanítási stratégiák* andragógiai vizsgálatához vezetett, ahol külön

¹² Vö. Csoma Gyula: A dolgozók iskolái tanterveinek első andragógiai koncepciója 1962-1972. In A magyar felnőttoktatás története. Szerk.: Rubovszky Kálmán, Maróti Andor, Sári Mihály. Bp.- Debrecen, 1988.

¹³ Vö. Magyar Edit: Integrált oktatás a felnőttképzésben. In Pedagógiai Szemle, 1947. 2. szám.

tekintet kapott a *problémamegoldó tanulás, tanítás*, mint elsőrendű felnőttoktatási, felnőttképzési sajátosság. A tanítási-tanulási folyamatok andragógiai leírását illetően, elsősorban Várnagy Marianne munkáira: az 1973-as kiadású *Tanítás-tanulás a dolgozók iskoláiban*, valamint *Vezető-továbbképzés és didaktika* című, 1977-ben megjelent két könyvére hivatkozom, továbbá a magam munkájára: (Cs. Gy.): *A munka melletti tanulás zavarai. - Időszervezetek és tanulási folyamatok a felnőttoktatásban*. Bp. 1985.

Az első, áttekintő andragógiai metodológia 1980-ban jelent meg, a második több mint húsz év után, 2004-ben. Az első *Maróti Andor* könyve, a *Módszertan a felnőttek képzéséhez és tájékoztatásához*, a második *Kraicziné Szokoly Máriaé*, a *Felnőttképzési módszertár*. A Nemzeti Felnőttképzési Intézet 2005-ben 22, majd 2006-ban 18 kötetből álló sorozatot adott ki. (Felnőttképzési Kutatási Füzetek. Sorozatot-szerkesztő: *Lada László*.) A sorozat egyik vonulata új szemléletű oktatási-képzési módszertan, - nagyjából (bár nem kizárólagosan) a felnőttkori szakképzésre hangolva.

Legelőbb a didaktikai problémákhoz kapcsolva, elég korán andragógiai helye lett az *egész életen át tartó, permanens tanulás* szempontjainak. Majd hangsúlyt kapott a permanens tanulás, avagy a lifelong learning általános elmélete. Az egész életen át tartó, permanens tanulásnak, az 1960-as évektől a mai napig, itthon is egyre sokszorozódó andragógiai szakirodalma van.

A *távoktatás*, amely jellegzetes didaktikai-metodikai entitás, 1974-ben, a Tihanyi Távoktatási Tanácskozáson került egyetemes andragógiai keretek közé. Itt kapta első hazai didaktikai elemzését. Ezt követően, 1978-ban, a Magyar Tudományos Akadémia Felnőttnevelési Munkabizottsága és Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztálya, a távoktatásról, mint tanuláselméleti problémáról tartott felolvasó ülést.¹⁴ Az 1970-es és az 1980-as években kísérleti főiskolai és középiskolai távoktatási programok működtek. 1992-ben két áttekintő összefoglalás is készült a távoktatás hazai múltjáról, helyzetéről.¹⁵ Majd 2005-ben megjelent *Kovács Ilma* összefoglaló, monografikus munkája, az *Új út az oktatásban? - A távoktatás*.

Minthogy a jelenség közvetlenül jelen idejű, és a távoktatáshoz is kapcsolódik (bár nemcsak távoktatás), most lehet szólni arról, hogy a hazai andragógia elég gyorsan reagált az ún. *elektronikus tanulás* (e-learning) megjelenésére és térhódítására. A téma andragógiai értelmezésének alapjait két munka teremtette meg: 2003-ban a *Harangi László* és *Kelner*

¹⁴ Vö. A távoktatás, mint tanuláselméleti probléma. Tanulmányok a felnőttnevelés elméleti alapkérdéseiről. A Magyar Tudományos Akadémia és a Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztályának tudományos felolvasó ülésén elhangzó előadások. Szerk.: Zrinszky László. (Az Oktatási Minisztérium kiadása) Bp. 1979

¹⁵ Távoktatás Magyarországon 1970-1980. Vál. és szerk.: Kovács Ilma, Bp. 1992., valamint Távoktatás Magyarországon a 80-as években. Vál. és szerk.: Várnagy Marianne. Bp. 1992.

Gitta által szerkesztett konferencia-kötet, *Az e-learning szerepe a felnőttoktatásban és képzésben*, valamint 2007-ben Kovács Ilma könyve *"Az elektronikus tanulásról"* címen.

Viszont a magyar andragógiai gondolkodás elég későn, tulajdonképpen csak az 1990-es évtizedben kezdte alkalmazni a *nyitott tanulás* és a *nyitott képzés*, angol nyelvterületen már az 1970-es években kialakult, fogalmát. Szemléleti és konkrét didaktikai (a távoktatást és az elektronikus tanulást is alapvetően érintő) jelentőségére Pordány Sarolta munkássága hívta fel a figyelmet.¹⁶

Viszonylag késve reagáltak a hazai andragógiai műhelyek a *funkcionális analfabétizmusként* emlegetett, újabb keletű műveltségi anomáliára is. Az 1970-es évek végén felismert, és az 1980-as évekre hangsúlyossá váló problémáról, az UNESCO égisze alatt megjelent tanulmányokból, Maróti Andor 1992-ben gyűjteményt szerkesztett.¹⁷ A hazai szakemberek illyefalvai (Erdély) konferenciája pedig, az andragógiai tudományosság "vértetében", 1996-ban, átfogóan értelmezte és pontosan definiálta a funkcionális analfabétizmust, rávilágított kialakulásának okaira, értékelte hazai helyzetét, kidolgozta ellensúlyozásának stratégiai elveit stb. A konferencia résztvevői, álláspontjuk foglalatát, *Tételek a funkcionális analfabétizmusról* címen, elküldték a Magyar Tudományos Akadémiának, az akkori parlamenti pártoknak, valamennyi minisztériumnak, a történelmi egyházaknak, eljuttatták az országos napilapokhoz, a közszolgálati rádióhoz és televízióhoz. Valamint közölte négy tudományos szakfolyóirat.¹⁸ A konferencia előadásai és vitái, Lada László szerkesztésében, kötetben jelentek meg.¹⁹ - Az andragógiai diszciplína jóvoltából funkcionális analfabétizmus elég nagy publicitást kapott. Híre kelt mindenfelé, megismerhette a közvélemény, a tudományos élet, és szakszerű tudást szerezhettek (volna) róla a politikusok. Korán, az 1960-as évek végén, Benő Kálmán megkezdte a magyar felnőttoktatás, felnőttképzés történeti feldolgozását.²⁰ A folytatás Sáska Géza és Felkai László munkásságához kapcsolódik.²¹ *Az összehasonlító andragógia* - legelőbb Harangi László jóvoltából - a kezdettől jelen van az andragógiai tudományrészek között. Az 1970-es években,

¹⁶ Vö. Pordány Sarolta: *Tanulás felnőttkorban*. In *Nyílt tér. - A nyitott oktatásról és tanulásról oktatásszervezőknek és oktatóknak*. Szerk.: Juhász Nagy Ágnes. (A Tudományos Ismeretterjesztő Társulat és a Nyitott Képzések Egyesülete kiadása) Bp. 1998., valamint *Nyitott tanulás*. In Pordány Sarolta: *Felnőttkori tanulás, közművelődés*. (Huszonöt publicisztikai írás). Bp. 2002.

¹⁷ *A funkcionális analfabétizmustól a távoktatásig. - Felnőttoktatási cikkek az UNESCO "Távlatok" ("Prospects"- "Perspectives") c. folyóiratából*. I.II. kötet. Vál. és szerk.: Maróti Andor.

¹⁸ *Magyar Pedagógia*, 1997. 2. szám, *Humán Szemle*, 1997. 2-3. szám, *Új Pedagógiai Szemle*, 1997. 6. Szám és *Társadalmi Szemle*, 1997. 12. szám.

¹⁹ *A túlsó part messze van...* Szerk. Lada László. Békéscsaba, 1997.

²⁰ Benő Kálmán illetékes munkái: *Az iskolarendszerű felnőttoktatás néhány problémája 1945-1948 között*. In *Magyar Pedagógia*, 1970. 2. szám. *A szakérettségis tanfolyamok fejlődéstörténetének néhány tanulsága 1948-1955 között*. In *Iskolatörténeti tanulmányok*. Szerk.: Somos Lajos. Eger, 1977. *Az iskolarendszerű felnőttoktatás fejlődésének tendenciái hazánkban 1948-1953 között*. In *Tanulmányok a magyar nevelésügy XVII-XX. századi történetéből*. Szerk.: Mészáros István. Bp. 1980.

ipari andragógia néven, Csiby Sándor kidolgozta a munkahelyi felnőttnevelés, felnőttképzés általános elméletét.²²Az 1980-as évtizedre esik Szabados Lajos időskorúak fejlesztésére kidolgozott, *gerontológiai* (avagy *geronto-andragógiai*) programja.²³1999-ben Pál László kiadja *Kriminálandragógia* című könyvét. Az 1990-es és a század/ezredfordulót követő években - korszerűsödtek a felnőttkori tanulás, illetve a felnőttoktatás, felnőttképzés didaktikai problémái mögött meghúzódó *tanuláseméleti* és *kommunikációelméleti* megközelítések. Az egyik területen Feketéné Szakos Éva, a másikon Szabóné Molnár Anna munkásságára hivatkozom.²⁴

Mind e mellett, az andragógiai diszciplína talán legkiterjedtebb és a kezdetektől vezető szerepet kapó alkotórésze, mind ez ideig, *a felnőttoktatás, felnőttképzés céljait, funkcióit és társadalmi-gazdasági összefüggéseit* együtt tárgyaló elméleti komplexum. Érthetően erős filozófiai, utóbb közgazdasági gyökerekből táplálkozik, vagy legalábbis ideológiai megfontolásokkal erősíti magát. Igyekszik nyomon követni a minduntalan bekövetkező hazai, európai, sőt globális társadalmi, gazdasági, valamint politikai és ideológiai változásokat, hogy meghatározhassa a felnőttoktatás, a felnőttképzés hozzájuk fűződő viszonyát. Már az 1960-as évek óta támaszkodik az oktatás társadalmi összefüggéseit elemző szociológia hazai eredményekre, valamint az oktatás közgazdasági elemzéseire. Az 1970-es évektől kezdve, s az 1990-es évektől még inkább, a szociológiai szempontok helyett szívesebben koncentrálnak közgazdasági szempontokra. Ezzel kapcsolatban érdemes megjegyezni, hogy a Második Debreceni Felnőttoktatási Tájékoztató már 1970-ben, elég alaposan, éles viták közepette tárgyalt a gazdaság és a felnőttoktatás viszonyáról, és szükségszerűen a manapság is megkerülhetetlen ún. *túlképzés* problémájáról.²⁵

²¹ Sáska Géza: Ciklikusság és centralizáció. Bp. 1992. Felkai László: Felnőttoktatás története Magyarországon. (Tanulmány jellegű, monografikus szócikk) In Felnőttoktatási és-képzési Lexikon. Főszerk.: Benedek András, Csoma Gyula, Harangi László. Bp. 2002.

²² Csiby Sándor: Ipari andragógia. Egyetemi jegyzet. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi kar, Bp. 1976.

²³ Szabados Lajos illetékes munkái: A gerontológia jelentősége a nyugdíjas korosztály társadalmi szerepének, funkciójának értelmezésében és fejlesztésében, az egeri és miskolci Nyugdíjasok Főiskolája tapasztalatai alapján. (Kandidátusi értekezés) Bp. 1989. A gerontológia jelentősége. In KÉK- Kultúra és Közösség, 1998. 4. - 1999. 1. szám.

²⁴ Vö. Feketéné Szakos Éva munkái közül: Új irány a didaktikában: ismeretelmélet alapú szubjektívizálás című tanulmányt. In Új Pedagógiai Szemle, 1998. 4. szám, valamint A felnőttek tanulása és oktatása - új felfogásban. Bp. 2002; Szabóné Molnár Anna munkái közül: A felnőttoktatási kompetencia a kommunikatív andragógia nézőpontjából. In Közművelődés és felnőttképzés. (Írások Maróti Andor 75. születésnapjára.) Szerk.: Gelencsér Katalin és Pethő László. Bp. 2002., és A felnőttoktatók kommunikatív és interaktív készségei az andragógiai reflexiókban. In Negyvenéves a közművelődési szakemberképzés Szombathelyen. Berzsényi Dániel Főiskola, Szombathely, 2003.

²⁵ Vö. Felnőttoktatási konferenciák - hajdan és most - Magyarországon. Úm. 9. számú jegyzet. A túlképzéről lásd Tímár János: Munkaerőhelyzetünk jelene és távlatai. Bp. 1964., valamint Tímár János-Polonyi István: Tudásgyár vagy papírgyár? Bp.2001.

A közgazdasági összefüggések kivételesen nagy teret adtak a szakképzés ügyeinek, s ekként a szakképzési ügyek andragógiai szempontú tárgyalásának. Különösen a szakképzés céljaira, funkcióira, valamint - mindettől elválaszthatatlanul - képzési-intézményi szerkezetére tekintve. Ennek a tendenciának újabban olyan szemléleti anomáliáját is tapasztalni lehet, amely a felnőttoktatást, felnőttképzést, "mint olyat", a felnőttek szakképzésével azonosítja, az andragógiai diszciplínát pedig sajátos felnőtt-szakképzési elméletté változtatja. Az anomália intézményesült is: 2007-ben a Nemzeti Felnőttképzési Intézetet összevonták a Nemzeti Szakképzési Intézettel. Létrejött a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.

Úgy találom, hogy ebben a célelméleti és funkcionális komplexumban - a rendszerváltást követő változásokra figyelve - három munka volt irányadó: az egyik vonatkozásban *Koltai Dénes* 1994-ben megjelent tanulmánya, *A felnőttképzés funkcióváltozása*,²⁶ a másik (oktatásszociológiai) vonatkozásban *Lada László* 1995-ben kelt tanulmánya, *A kettészakadó magyar társadalom*,²⁷ míg a harmadik vonatkozásban, 1998-ban *Krisztián Béla* tanulmánya, *A szakmastruktúra, a termékszerkezet és a piac változásainak hatása a felnőttoktatásra*²⁸. Az andragógiai diszciplína "alapvonalainak" további, szociológiai szempontú formálása *Pethő László* tanulmányaiban olvasható.²⁹

Mayer József munkái közül azok tartoznak ide, amelyek az iskolai felnőttoktatást, mint andragógiai entitást, létének alapjai: a társadalmi és gazdasági változások fényében vizsgálják.³⁰ A szakképzés célelméleti, funkcionális, illetve képzés és-intézményszerkezeti ügyeiben pedig, az átfogó elméleti (koncepcionális) alapozást *Benedek András* végezte el. Leginkább, még 1989-ben az Országos Pedagógiai Intézetben, általa koncipiált és szerkesztett tanulmánykötetre gondolok, az *Adaptív szakképzés-re*. Alcíme: *Rugalmas oktatási szervezetek*. Továbbá, a 2003-ban megjelent *Változó szakképzés-re*. Alcíme: *A magyar szakképzés szerkezetének változásai a XX. század utolsó negyedében*. Másrészt - úgy

²⁶ In *Az andragógiai elmélet és gyakorlat útján*. Szerk.: *Koltai Dénes*. Pécs, 1994.

²⁷ In *Új Pedagógiai Szemle*, 1995. 2. szám.

²⁸ In *Sok szemközt a felnőttoktatásról*. (Tiszteleti kötet *Zrinszky László* 70. születésnapjára.) Szerk.: *Ligetiné Verebély Anna*, *Magyar Edit*, *Maróti Andor*. Pécs, 1998.

²⁹ *Vö. Pethő László: Racionalizáció és társadalmisítás. - Felnőttoktatási és művelődésszociológiai tanulmányok*. Bp. 2002.

³⁰ *Mayer József* ide tartozó munkái: *A tanulási környezet (meg) változása az iskolarendszerű felnőttoktatásban*. In *A tanulás kora*. Felnőttoktatási Akadémia, Gyula, 2002. Bp. 2003., *A felnőttek iskolái. - Az iskolarendszerű felnőttoktatás helyzete a kerettantervek bevezetését követően*, Bp. 2004., *Gyorsjelentés az iskolai rendszerű felnőtt szakképzésről*. Bp. 2005., *Az iskolák társadalmisítása*. In *Innovatív környezet, inkluzív társadalom, integratív iskola*. Gyulai Akadémia, 2005. Bp. 2006.

tapasztalom -, hogy a részletek folyamatos és átfogó elméleti "karbantartását" elsősorban *Zachár László* végezi.³¹ A Nemzeti Felnőttképzési Intézet 2005-ben és 2006-ban közétett Felnőttképzési Kutatási Füzetek már idézett sorozatában, a metodikai mellett, van egy másik vonulat is. Azok a kötetek adják, amelyek sokféle nézőpontból a felnőttoktatás, a felnőttképzés funkcióinak és képzési szerkezeteinek legfrissebb problémáit tárgyalják, - nagyjából (de nem kizárólagosan) a felnőttkori szakképzésre hangolva.

Eljött az ideje annak is, hogy az andragógia sajátos fogalomrendszere fokozatosan áttekinthetővé váljék. *Poór Ferenc*, 1982-ben, a felnőttoktatás, felnőttképzés 383 szakkifejezését gyűjtötte össze, rendszerezte és értelmezte. (*A felnőttoktatás szakkifejezései*. Az Országos Oktatástechnikai Központ kiadása, Veszprém, 1982.) Ugyanebben az évben jelent meg, *Harangi László* és *Magyar Edit* munkájaként, *Csiby Sándor* szerkesztésében, az 545 szócikket tartalmazó *Andragógiai értelmező szótár*. (A Tudományos Ismeretterjesztő Társulat Budapesti Szervezete és Budapest Főváros Tanácsa Művelődésügyi Főosztálya kiadásában.) 1987-es keltezésű *Csiby Sándor* immár 21 szerző közreműködésével készült, 1000 címszavas *Felnőttoktatási Kislexikona*. (Kossuth Könyvkiadó.) Az 1997-ben, a Keraban Könyvkiadó gondozásában megjelent, háromkötetes *Pedagógiai Lexikon* - főszerkesztők: *Báthory Zoltán* és *Falus Iván* -, a neveléstudományok, a nevelés-oktatás-képzés egyetemes fogalomrendszerét nyújtja, és ekként rendszerezett andragógiai, felnőttnevelési, felnőttoktatási, felnőttképzési szócikkállományt tartalmaz. (Andragógiai szakszerkesztő: *Csoma Gyula*.) A következő lépés, 2002-ben, a *Felnőttoktatás és-képzési Lexikon* megjelenése volt. Ez a lexikon 568 oldalon, 288 szerzőtől, 1862 címszót és 1740 enciklopédikus, átfogó, magyarázó, definitív és kis-tanulmány jellegű szócikket közöl. A szerkesztés munkájában 8 szakszerkesztő (*B. Gelencsér Katalin*, *Cserné Adermann Gizella*, *Csiby Sándor*, *Juhász Nagy Ágnes*, *Lada László*, *Maróti Andor*, *Sz. Tóth János*, *Zrinszky László*) vett részt. Főszerkesztők: *Benedek András*, *Csoma Gyula*, *Harangi László*, szakképzési tudományos szerkesztő: *Zachár László*. A szócikkszerzők száma, valamint a felnőttoktatás, felnőttképzés különböző területeit képviselő szakemberekből létrejött tanácsadó testület arra utal, hogy a lexikon az andragógiai tudományosság - az adott időszakban, a lexikon céljaira kialakult - szakmai konszenzusán alapul, s ekként egy ideig betöltheti a szakmai etalon szerepét, amely a szaklexikonok elvárt funkciója. A lexikon

³¹ Zachár László olyan kötetére gondolok, mint az 1997-ben megjelent Foglalkoztatás és képzés, élethosszig tartó tanulás, az 1999-ben megjelent munkára: A munkaerőpiaci képzések elméleti és gyakorlati kérdéseire, illetve 2003-ban A munkaerőpiaci képzés tervezése címűre, továbbá A felnőttképzés fejlődési irányai (Egy rendszerszemléletű megközelítés) című tanulmányára. In Felnőttképzés, 2003. 1. szám.

kiadását a Magyar Pedagógiai Társaság, az OKI Kiadó (az Országos Közoktatási Intézet kiadója) és a Szaktudás Könyvesház végezte.

A Felnőttoktatási Kislexikon előszavában Szarka József írta: "*Lexikon akkor születik, amikor egy szakterületnek, tudománynak, ismeretkörnek van annyi kiérlelt mondanivalója, hogy a legnagyobb fokú tömörítésen is átesve megtölt egy (vagy több) kötetet. Hogy ez így legyen, esetünkben a felnőttoktatás témakörében, széles körű gyakorlati tevékenységre, az általánosított tapasztalatok rendszerezésére, egyszóval elméleti feldolgozásra van szükség. Elmondható, hogy a hazai felnőttnevelés lelkes szakemberei, nem könnyű kutatási feltételek között, elvégezték ezt a munkát.*"³²

Ennek a rendezési, tömörítési időszaknak a teljesítménye Zrinszky László 1995-ben megjelent könyve (második, bővített kiadása: 2007), *A felnőttképzés tudománya. - Bevezetés az andragógiába*. A cím utal rá, hogy a szerző - itthon elsőként - az andragógiai diszciplína áttekintő bemutatását végezte el, egyetemes és hazai történetének, témavilágának áttekintésével együtt.

A szakkifejezések értelmezéséig, majd a lexikonokig, valamint az andragógia "mint olyan" áttekintő bemutatásáig eljutó érlelési folyamat évtizedei (az 1970-es, 1980-as, 1990-es évek, és még az új évszázad-évezred első évei) a magyar andragógiai tudományosság folyamatos gyarapodásáról tanúskodnak. A gyarapodásnak távolabbra nyúló előzményei is vannak, de kétségtelen, hogy markáns története az 1960-as évtizedben kezdődött. Annak azonban alaposan utána kellene nézni, hogy az andragógiai tudományosság hazai évtizedei milyen szolgálatot tettek a magyar felnőttoktatási, felnőttképzési gyakorlatnak? Az andragógiai tudományosság eredményei mennyire hatották át vajon a felnőttek tanítását? Az andragógiai diszciplína a tanítási gyakorlatban érdekelt. De vajon a felnőttek tanításának hazai praxisa érdekelt-e igazán abban, hogy befogadja az andragógiai diszciplína eredményeit?

Az andragógiai teória és a felnőttoktatási, felnőttképzési praxis bonyolult kapcsolatát az andragógia tanszéki keretei eddig is rendezni segítették. Az 1980-as évek második felétől, majd leginkább az 1990-es évektől, a hazai felsőoktatási képzőhelyek sorra tanrendjükbe vették az andragógiai diszciplínát. Ez a tendencia teljesedett ki 1997-ben a Pécsi Egyetemen, ahol új, andragógiai elméleti bázis jött létre: a 15 évig működő népművelési-közművelődési tanszékből, Koltai Dénes irányításával, kiépült a *Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet*, amely 2005-ben egyetemi karrá lépett elő. A felsőoktatásban, 2006-ban,

³² Felnőttoktatási Kislexikon, 5. p.

elindultak azok a képzési programok, amelyek outputja andragógiai végzettség, andragógus diploma lesz.

Mindezek után métán hirdethetjük, hogy már hosszú idő óta van saját, hazai andragógiánk. És készenléte valószínűen nem is alábbvaló a diszciplína egyetemes átlagánál. Ezért joggal gondolhatunk arra, hogy a pedagógia és az andragógia viszonya igényt tarthat egészen közvetlen, saját hazai megoldási kezdeményezésekre is.

Érlelődik annak felismerése...

Az eddigiek azt mutatják, hogy az andragógiai diszciplína egyetemes és hazai története egyben a pedagógiától való elkülönülés története is. Egyebek mellett arról szól, hogy az andragógia igyekszik kimutatni a pedagógiától elválasztó különbségeit, hangoztatja autonómiáját és szuverenitását, és határozottan tagadja a pedagógia terminológiai és hatásköri egyetemességét.

Nyilván nem kifogásolható, hogy a felnőttek tanításának sajátosságait, attribútumait keresve, az andragógiai tekintet, kizárólag és lelkesen, a pedagógiától elválasztó határokra összpontosult. Mégis: lassan eljött az ideje annak, hogy az andragógiai figyelem *a pedagógia és az andragógia azonosságait* is észre vegye.

Érlelődik annak andragógiai felismerése, hogy a nagy múltú pedagógiai tudományosság nyomára jöhetett olyan összefüggéseknek, alkotott olyan nevelési-tanítási elveket és szabályokat, a pedagógiai gyakorlat pedig kidolgozhatott olyan tanítás és-tanulásszervezési formákat, valamint tanítási és tanulási módszereket a felnövekvő nemzedékek számára, amelyek a felnőttek tanításakor *változatlanul érvényesek*. Olyannyira, hogy minden ellenkező erőlködés hamis konzekvenciákhoz vezet, és akadálya lehet annak, hogy megértsük a felnőttek tanításának valódi természetét. Másrészt andragógiai szemléletünk felismerheti, hogy a pedagógia nyomára jöhetett olyan összefüggéseknek, alkotott olyan nevelési-tanítási elveket és szabályokat is, a pedagógiai gyakorlat pedig kidolgozhatott olyan tanítás és-tanulásszervezési formákat, valamint tanítási és tanulási módszereket, amelyeknek csak praktikus felnőttoktatási, felnőttképzési *alkalmazásukat* tekintve kell eltérniük a felnövekvő nemzedékekre méretezett, eredeti önmaguktól. A pedagógiai eredmények andragógiai értékét: felnőttoktatási, felnőttképzési használhatóságuk feltételeit és mikéntjét, természetesen mindkét esetben, kizárólag andragógiai paraméterek határozhatják meg.

Mindez nem jelenti azt, hogy a pedagógiának ne lennének olyan "magánvaló" összefüggései, elvei, szabályai, tanításszervezési formái és tanítási módszerei, amelyekkel a felnőttek tanítása nem tud mit kezdeni. Mi több: ha befészkelik magukat a felnőttoktatás, a felnőttképzés eljárásai közé, ott elhárítandó akadályokat állítanak a felnőttek eredményes tanítása, tanulása elé. És gátolják, hogy megérthessük a felnőttoktatás, felnőttképzés valódi természetét.

Az azonosságok tudomásulvételével és átvételével aligha gyengül az andragógia "magánvalósága", identitása. Nem lesz híja az andragógia autonómiájának és szuverenitásának sem. Inkább - elvesztvén a hozzájuk tapadó illúziókat - az andragógiai autonómia és szuverenitás tárgyilagosabbá és hitelesebbé válhat.

Ugyanakkor azonban, a "másik oldalon" érlelődnie kellene annak a felismerésnek, hogy az andragógia szintén nyomára jöhetett olyan összefüggéseknek, alkotott olyan nevelési-tanítási elveket és szabályokat, a felnőttoktatás, a felnőttképzés gyakorlata pedig kidolgozhatott olyan tanítás és-tanulásszervezési formákat, valamint tanítási és tanulási módszereket, amelyek általános érvényűek lehetnek, illetve alkalmazhatók a felnövekvő nemzedékek tanításakor. A pedagógiának meg kellene szoknia, hogy az andragógiától is kaphat fontos, új ismereteket. A felnőttek neveléséről-tanításáról szóló andragógiai gondolkodás használható szempontokat nyújthat a felnövekvő nemzedékek neveléséről-tanításáról szóló pedagógiai gondolkodásnak. És hozzájárulhat a pedagógia modernizációjához.

A pedagógiai konzervativizmus a kezdetektől kikerülhetetlen oka és jó célpontja volt az andragógiai szembenállásnak. Megfigyelhető, hogy a pedagógiától történő elhatárolódás andragógiai hangsúlyai nemcsak az életkori "másságból" adódó pszichikus különbségekből és a felnőttiség társadalmi státuszbeli különbségeiből táplálkoztak. Ugyanennyire kapcsolódtak a felnövekvő nemzedékekhez tapadó, és ott mindent konzerváló teoretikus és praktikus pedagógiához is, - amellyel a felnőttek tanítása valóban nem tudhat mihez kezdeni. A pedagógiának azonban vannak modernizáló vonulatai is, amelyek elég régen jelen vannak, és a XX. században már expanziójuknak is tanúi lehettünk. A modern pedagógiához viszont, az andragógia újmódon viszonyulhat.

Ha a jól a mélyére nézünk, észrevehetjük, hogy *Knowles* már idézett provokatív megnyilvánulása ("andragógia a pedagógiával szemben") a pedagógiai konzervativizmust abszolutizálja. Ami persze nem akadályozza meg Őt abban, hogy a pedagógia és az andragógia eltéréseit mértéktartóbban is számba vegye.

Knowles (és munkatársai) másik könyve, az 1985-ben megjelent *Andragogy in Action* (Andragógia a cselekvésben)³³ismét okot ad a vitára. Itt az ún. *pedagógiai modell* és az ún. *andragógiai modell* szembeállításából az tűnik ki, hogy

- (a) a *pedagógiai* modellben a tanuló függő személyiség, minthogy a tanár dönti el, hogy mit, mikor és hogyan tanuljon, míg az *andragógiai* modellben a tanuló önirányító személyiség, de ha gyermekként kezelik, függő szerepet vesz fel;
- (b) a *pedagógiai modellben* az átadás technikái között a tanári előadás, illetve magyarázat dominál, míg az *andragógiai modellben* a csoportos beszélgetés, a vita, a problémamegoldás, a szimuláció, az egyéni tanulás;
- (c) a *pedagógiai modellben* a tanítás tantárgyközpontú: az előírt tartalmak (a tananyag) elsajátítása az egyes tantárgyak egymáshoz illesztett logikája szerint szerveződik, míg az *andragógiai modellben* a tananyag szükségletközpontú, a tanulás élethelyzetekre és életfeladatokra, problémákra irányul.

Az andragógiai szakirodalom örömmel és egyetértően tárgyalja a *Knowles-i* antagonizmust. S ez kétségtelenül konzervatív vonása, minthogy beidegződéseire ragaszkodva, megfeledekzik a pedagógia modern vonulatairól.

Gondoljunk arra, hogy vannak - nem is nagyon új - pedagógiai irányzatok, amelyek másként gondolják, és vannak pedagógiai eljárások, amelyek másként csinálják. Másrészt vannak föld fölött lebegő andragógiai ideológiák, és vannak felnőttoktatási, felnőttképzési illúziók is.

- (a) Tudomásul kell vennünk, hogy a modern pedagógia a gyermeket önirányító személyiségként tételezi, illetve határozottan ilyen irányba kívánja fejleszteni, és ezért igyekszik bevonni őt, a személyiségét, tanulását érintő döntésekbe. Másrészt nem állíthatjuk, hogy az andragógiai modellből hiányozhatnának azok a programok, eljárások, amelyek során *nem* a felnőtt tanuló dönti el, hogy mit, mikor és hogyan tanul, és tanulmányainak eredményéről sem önmaga ítél. Igaz, hogy ezekben az ügyekben, kisebb-nagyobb mozgásteret ilyenkor is kaphat. Viszont ilyesmiről a modern pedagógia is képes gondoskodni. A tanulás mélyén az irányítást, a vezetést elfogadó, illetve az autonómiára törekvő gyermeki és felnőtti attitűdök természetesen eltérnek egymástól. A gyermeki életkorok, különösen a kamaszkor változásai e tekintetben jól nyomon követhetők.
- (b) Tudomásul kell vennünk, hogy a modern pedagógia nem veti el, de meghaladja a tanári előadást, magyarázatot, előtérbe állítja a beszélgetésre, a vitára, a

³³ M.S. Knowles and Associates: *Andragogy in Action*. San Francisco-Washington-London, 1985.

problémamegoldásra, a szimulációra épülő eljárásokat, és központba állítja az egyéni tanulást. Ugyanakkor az előadás, a tanári magyarázat szükségszerűen jelen van, és olykor szükségszerűen domináns a felnőttoktatásban, a felnőttképzésben is.

- (c) Tudomásul kell vennünk, hogy modern pedagógiai programok szólnak a szükségletközpontú tananyagokról, és az élethelyzetekre, életfeladatokra, problémákra irányuló tanításról-tanulásról. Ugyanakkor megkerülhetetlenek az olyan felnőttoktatási, felnőttképzési programok, amelyekben a felnőttek sem mentesülnek a tantárgyközpontú tanulástól, s ekként attól sem, hogy a számukra előírt tartalmak elsajátítása egyes tantárgyak sorrendi logikája szerint szerveződjék. Persze, az így felépített tanulás a felnőttoktatásban, felnőttképzésben is szükségletközpontú lehet, amelyben a tananyag szükségletközpontú, élethelyzetekre és életfeladatokra, problémákra irányul.

A *Knowles-i* antagonizmus arra hívja fel a figyelmünket, hogy a pedagógia és az andragógia egymáshoz való viszonyában az azonosságok és különbségek valahol mélyebben rejtőző összefüggések között találhatóak. Minden bizonnyal igaz ez a pedagógusok és az andragógusok feladatszerpeinek, kompetenciáinak azonosságaira és különbségeire is.³⁴

Andragógia, a pedagógia mellett

Az azonosságok és különbségek együtt, jól indokolhatják azt a terminológiai és rendszertani megoldást, amelyről először a szovjet-orosz *A. N. Medinszkij*, 1923 és 1925 között megjelent műve, az *Encikopegyija vnyeskolnyego obrazoványija* (Az iskolán kívüli művelődés enciklopédiája) tudósít. Itt merül fel először az a gondolat, hogy ha a pedagógia valóban nemcsak a felnővekvő nemzedékek nevelésére-tanítására vonatkozó tudásunkat foglalja magába, hanem általánosabb vonatkozásai a felnőtt korúak, illetve az időskorúak nevelésre, tanításra is érvényesek lehetnek, akkor azt, amit pedagógiának hívunk, helyesebb *antropogógiának* vagyis "*embernevelésnek*", illetve "*az általános embernevelés tudományának*" nevezni. A görög elnevezés, a *pedagógia* mintájára, az *ember* és a *vezetés* szavakból *embervezetést* jelent, amelyben a *vezetés*, ugyancsak a pedagógia mintájára, tartalmában *neveléssé*, *tanítássá*, illetve *oktatássá*, *képzéssé* alakult. Az embernevelési nagyrendszer egyik alrendszereként *Medinszkij* megtartotta a *pedagógiát*, most már egyértelműen a *felnővekvő* nemzedékekre vonatkozó tudomány és gyakorlat számára. A

³⁴ V ö. a magam (Cs. Gy.): Mesterség és szerep. - A nevelési-tanítási szerep a pedagógusok és az andragógusok munkájával (Pécs, 2003.), valamint Kraiciné Szokoly Mária: Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón.(Bp. 2007.) című könyvével.

másik alrendszer, amelyet a felnőttekre vonatkoztatott, nem andragógiának, hanem az iskolán kívüli művelődés enciklopédiájának nevezte. Könyvének címe ez utóbbira utal.

Az andragógia elnevezés - mint szó volt róla - részben korábban (*Kapp, Wilmann*), részben *Medinszkíj* egy időben (*Rosentock*) alakult ki, de csak akkor vált rendszertani tényezővé, amikor az 1950-es években *Hanselmann, Pöggeler* és *Ten Have*, is eljutott a felnővekvő, valamint a felnőtt nemzedékek nevelésének, tanításának (oktatásának, képzésének) rendszerbeli elkülönítéséig. Ekkor az embernevelési (antropogógiai) nagyrendszer két alrendszere a felnővekvő nemzedékekre vonatkozó *pedagógia*, és a felnőtt nemzedékekre vonatkozó *andragógia* lett. *Hanselmann* lehetőségét látta annak is, hogy az andragógiától elkülönítsük az időskorúak nevelését (oktatását, képzését), amelyet *gerontogógiának* vagy *geronto-andragógiának* nevezhetünk. Eszerint tehát (1) az *antropogógia* (embernevelés), mint nagyrendszer, mint a *teljes neveléstudomány*, egymással egyenrangú alrendszerekre osztható: (2) *pedagógiára*, és (3) *andragógiára*, esetleg (4) *gerontogógiára* avagy *geronto-andragógiára*.

Itthon *Durkó* 1968-ban, a *Felnőttnevelés és népművelés*-ben végezte el, *Medinszkíj, Hanselmann, Pöggeler* és *Ten Have* nyomán az embernevelés két, illetve három tagolású neveléstudományi nagyrendszerének leírását. A nagyrendszert - mint a teljes neveléstudományt - *Durkó* is *antropogógiának*, alrendszereit *pedagógiának* és *andragógiának*, illetve *gerontogógiának*, vagy *geronto-andragógiának* nevezte. És rögtön hozzá is illesztette a nevelés-oktatás-képzés itthoni, pedagógiai és andragógiai, illetve gerontogógiai funkcionális és-intézményi alrendszereinek, az átfogó antropogógiai funkció és-intézményrendszerbe illesztett, leírást.

Durkó 1968-ban még egyet lépett. A hazai nevelési-tanítási rendszerek mellé rendelte a közművelődés hazai funkció és-intézményrendszerét. Ezzel együtt - már itt, de különösen később, az 1998-ban megjelent, s már idézett két nagy elméleti munkájában, *Karácsony Sándort* nem feledve - az andragógiát a pedagógia szerves folytatásának tekintette, és a művelődés egészébe ágyazott egységükön belül értelmezte szerepük azonosságait és különbségeit. Ami nála sem "lila elméletieskedés", hanem egyrészt a tudományos gondolkodás rendszerbe állítása, másrészt a gyakorlatot - akár a mindenkori köznevelési, közművelődési politikai gyakorlatot is - befolyásolni, rendezni kívánó szemlélet.

Egyelőre nincsen kész, kidolgozott antropogógia. Vagy inkább mondjuk így: nincsen kész, kidolgozott antropogógiai szemléletű, átfogó neveléstudomány. Az antropogógiai szemléletre azonban már rátalálunk. Filozófiai szinteken az antropogógiai szemléletet átfogó antropológiai emberkép, egyetemes emberi attribútumok keresése jellemzi. Pszichológiaiilag

rátékint a személyiség történetének: formálódásának, fejlődésének teljes folyamatára. Szociológiai nézőpontból az életkorok változó társadalmi státusza érdekli. És mindezekre ügyelve, az egyetemeset: a felnővekvő és a felnőtt nemzedékekre egyaránt érvényeset, a tanulásban, tanításban feltárható közöset igyekszik megragadni. Ezzel együtt olyan elveket és szabályokat keres, illetve a nevelési, a tanítási gyakorlat olyan tanítás-és tanulásszervezési formáit, tanítási módszereit, miket a nagy múltú pedagógiai tudományosság fedezett s fedez fel, illetve a nagy múltú pedagógiai gyakorlat hozott és hoz létre, - és általánosíthatók az egyetemes embernevelés számára. Ugyanakkor, s egyre inkább keresi (meg is találhatja) az egyetemes embernevelés számára általánosítható andragógiai eredményeket.

Az antropogógiai szemlélet a leglátványosabban az egész életen át tartó, permanens tanulás nyomvonalának követésekor jelentkezik. Ugyanis az antropogógia, a pedagógia és az andragógia triásza, avagy akár az ide kapcsolt gerontogógia, pontosan fedi az egész életen át tartó tanulás menetrendjét. Az antropogógia, mint átfogó diszciplína, a teljes folyamat tükörképe, míg a pedagógia a felnővekvő, az andragógia a felnőtt, illetve a gerontogógia az időskorú életszakaszoké.

Lehetséges azonban, hogy reménytelen törekedni az *antropogógia*, mint terminus technikus, meghonosítására. Lehetséges, hogy a *pedagógia* már kitörölhetetlen kommunikációs formulává vált. De a generálisnak képzelt, bár korántsem generális pedagógia helyébe, az antropogógiai szemléletű, átfogó neveléstudomány kidolgozásáról azért nem kellene lemondani. S ha így van és így lesz, akkor azt kell tudomásul vennünk, hogy a *szűkebb jelentésű* pedagógia "felett", amely konkrétan a felnővekvő nemzedékek pedagógiája (genus-fogalomként), léteznie kell a *tágabb jelentésű*, átfogó, valóban generális pedagógiának. Olyannak, amilyennek az antropogógiát képzeljük. A két pedagógia csak terminológiailag lesz azonos egymással. Rendszertanilag az *egyik pedagógia* a neveléstudományi nagyrendszer *alrendszerét* jelöli, a *másik pedagógia* magát a neveléstudományi *nagyrendszert*. Kívánatos lenne, hogy gondolkodásunkba, szemléletünkbe mindenképpen beépüljön a neveléstudomány (valamint a tanítási - oktatási-képzési - gyakorlat) triásza, - az andragógiához kapcsolt gerontogógiával együtt. És kívánatos lenne, hogy az alkotórészek azonosságai és különbségei egyre teljesebb, egyre pontosabb kifejtéshez jussanak. Aztán - ha nem tehetünk mást - a triász tagjait elnevezhetjük (1) *tágabb jelentésű pedagógiának*, (2) *szűkebb jelentésű pedagógiának* és (3) *andragógiának*, amelyhez még (4) a *gerontogógia* is csatlakozik.

Mert az andragógiát, a gerontogógiával együtt, azért megtarthatnánk.

A kommunikációs gyakorlatban jelen van olyan formula, amely megbékélt az andragógiával (és talán a gerontogógiával is). Mégpedig akként, hogy az andragógiát beállította a *pedagógia speciális területeinek*, egyébként is bővülő, s könnyen megszokható sorába. Ha van *óvodapedagógia*, *gyógypedagógia*, *fejlesztőpedagógia*, *szociálpedagógia*, *kriminálpedagógia* stb. - mivel így adódott, az etimológiailag valóban vitatható *felnőtt-pedagógia* helyett - ebben a sorban ott lehet *andragógia* is. Ezek a speciális területek jól értelmezhető autonómiákká szerveződtek, és így vagy úgy, ennyire vagy annyira szuverének. E képen az andragógia is felruházzható némi autonómiával és szuverenitással.

Úgy látom azonban, hogy ez a megoldás nem lehet egyenrangú a triász (és a hozzá csatlakozó gerontogógia) által kínált kommunikációs gyakorlattal, amely a "*szűkebb pedagógia*" és a "*tágabb pedagógia*" miatt, ígér némi kommunikációs nehézkességet. Csakhogy a speciális pedagógiai területek és a közéjük sorolt andragógia mögött - olykor külön-külön is, de így együtt mindenképpen - elég homályos terminológia áll. Másrészt: ezek a pedagógiai területek, az andragógiával együtt különösen - még ha szervezettségükre, autonómiájukra és szuverenitásukra tekintünk is - így egymáshoz sorolva, nem kerülnek világosan kidolgozott, egyértelmű tudomány-rendszertani szerkezetbe. Ezzel szemben a triász (együtt a gerontogógiával), még ebben a kissé nehézkes kommunikációs állapotában is, jobban áttekinthető struktúra. És kidolgozott, egyértelmű terminológiai, valamint tudomány-rendszertani indoklásra támaszkodhat. Megítélésénél ezt a szempontot is érdemes figyelembe venni

Felkai László: A felnőttoktatás története Magyarországon

Amiként minden nép történetében, a szó legtágabb értelmében vett felnőttoktatás az ősmagyarok életében is visszanyúlik történetünk legrégebbi időszakára. A magyar törzsek tagjai ekkor az élelmük megszerzéséhez, egyáltalán az életük fenntartásához szükséges és ennek során a nemzedékről nemzedékre egyre bővülő tapasztalataikat átadták utódaiknak. A munka végzésével, a munkaeszközök használatával, az ősi hiedelmek rítusaival, az azokból is

következő, a viselkedéssel, a magatartással összefüggő normák, szabályok, szokások hagyományozása így apáról fiúra szállt. Hagyományozódtak a születéssel, a névadással, a férfiúvá avatással, a temetésnél alkalmazott és főleg a totemizmussal kapcsolatos rítusok és szokások is. A maga módján nevelő munkásságot fejtett ki a sámánhitű magyarok között a táltos, akinek földöntúli hatalmat tulajdonítottak, és aki jövőmondással, varázslattal, gyógyítással és különböző hiedelmeknek a terjesztésével is befolyásolta a közösség tagjait.

A nyelvészeti, archeológiai források tanúsága szerint a műveltség terjesztésében és alakulásában török, perzsa, majd szláv hatások éppúgy szerepet kaptak, mint a későbbi évszázadok során a mai hazájukban letelepedett különböző népcsoportok, amelyek saját kultúrájukkal ugyancsak hozzájárultak a lakosság műveltségének emeléséhez, miközben maguk is egyre inkább váltak a hazai szokások, tanok, ismeretek birtokosaivá.

Az Ural-hegységtől nyugatra lévő őshazából a keleti irányba vándorló magyar törzsek főleg állattenyésztéssel, halászattal és vadászattal, majd a IX. század végén a Kárpátok medencéjében letelepedve már állattenyésztéssel, kezdetleges mezőgazdasággal és iparral (őrlés kézi malmokkal, italerjesztés, hússzárítás, szövés és fonás, ötvösség, nyergek, tarsolylemezek és szablyák készítése stb.) foglalkoztak.

A végleges hazájukban letelepedett magyar népben az 1001. évi államalapítást követően is tovább éltek az ősi műveltség elemei. Azok fokozatos elhalásához alapvetően hozzájárult a keresztény egyház által terjesztett és a felzárkózást az európai népekhez segítő új műveltség, amely az ifjúságon kívül a felnőtteknek a tudatát, viselkedésformáit is alakította, egyben bővítette ismereteiket. A XI. századtól kezdve az anyagi és a szellemi kultúra legfőbb terjesztőinek, a papoknak az iskolákban, a templomokban és azokon kívül is végzett tevékenysége a nép egyre szélesebb rétegeinek műveltségét növelte. A kultúra központját és a műveltség terjesztésének kiindulópontját képezte a királyi udvar, valamint az egyházi előkelőségeknek, a püspökségeknek a székhelyei, majd évszázadok múlva a világi nagybirtokosoknak az udvarai.

Fontos szerepet töltöttek be az ifjúság nevelését végző iskolamesterek, a felnőttek körében pedig az egyházi értelmiség mellett az írnokokból, jegyzőkből, orvosokból álló világi értelmiség. Ez utóbbiak a világi műveltséget terjesztették az egyes irodalmi rétegekkel tartott kapcsolataikkal, a papok főként a szószéket használták fel a nép nevelésére.

A reneszánsz és a humanizmus megjelenésével a XV. századtól nőtt a magasabb műveltségben részesülők száma. A tudatformáláshoz hozzájárult az új embereszmény, amelynek megtestesítői a Mátyás király udvarába meghívott külföldi művészek, tudósok lettek, ezzel egy időben pedig a művészetek és a tudományok mecénásai, a gazdag nemesek és a jómódú polgárok.

Az ország lakosainak szellemi arculatát és kultúráját lényegesen alakította a könyvnyomtatás, amelynek segítségével egyre többen tanultak meg írni-olvasni, szerezhettek újabb ismereteket, bővíthették tudásukat. A királyi udvaron és az egyházi központokon, a püspöki székhelyeken stb. kívül a főúri udvarok voltak az ún. rezidenciális műveltség bázisai.

Néhány évszázad múlva a felvilágosodás terjedésével az udvari és az egyházi kultúrától függetlenül létrejött szalonok, magántársaságok is lehetővé tették a világi jellegű műveltség elsajátítását. A tudományok terjesztését szolgálták magasabb szinten a könyvtárak, a tudományos folyóiratok is. A XVIII. század második felében egyre több nagybirtokos, az egyházi méltóságok között például Klimó György pécsi püspök nyitotta meg gazdag könyvtárát a nép előtt. Ekkor jött létre a máig is jelentős szerepet játszó Ráday-könyvtár, majd 1802-ben a Széchényi Könyvtár.¹

A könyvtárak létesítésével egy időben indult meg az ismeretterjesztő könyvek kiadása. A felnőttek körében egyre népszerűbbé váló kiadványok elsősorban az ország gazdasági életében vezető szerepet betöltő mezőgazdaságra vonatkozó ismereteket terjesztették. A kezdetben inkább a németből fordított könyvek mellett rövidesen helyet kaptak a mindennapi élet, a munkafolyamatok tárgyköréből, a termelés fejlődését elősegítő szakmai ismereteket népszerűsítő magyar nyelvű önálló művek is (például Nagyváthy János: *A szorgalmatos nemzeti gazda a Magyarországon gyakoroltatni szokott gazdaságok rendjén keresztül*. I-II. kötet. 1791) Magyar nyelven jelennek meg tudományos folyóiratok is, az első Bécsben, majd Pesten és Kassán (például a Pethe Ferenc által szerkesztett *Nemzeti Gazda* vagy az első magyar nyelvű tudományos folyóirat, az 1817–1841-ig megjelenő *Tudományos Gyűjtemény*). Bessenyei György (1747–1811), a Mária Terézia udvarában szolgálatot teljesítő testőr a felvilágosodás eszméit terjesztő műveiben (*Magyarság, A holmi, Egy magyar társaság iránt való jámbor szándék* stb.) és röpirataiban felhívta a figyelmet a nép között terjesztett műveltségnek, a magasabb színvonalú tudomány művelése céljából pedig egy tudós társaság létesítésének a fontosságára.

A XVIII. század végén Tessedik Sámuel (1747–1820) szarvasi evangélikus lelkész gyakorlati oktatással egybekötve terjesztette a parasztság gazdálkodásának „megjobbítását” szolgáló, az emberrel és környezetével összefüggő, a mezőgazdaság és az ipar különböző ágaiban felhasználható ismereteket, de egyben az élet több gyakorlati teendőjével vagy például a közigazgatással kapcsolatos tudnivalókat is az 1780-tól – kisebb kihagyással –1806-ig fennálló gyakorlati-gazdasági „szorgalmatossági” iskolájában, az Industrieschuleban.²

A XIX. század első felében tovább bővült a tudományok terjesztését, népszerűsítését, tehát a felnőttek művelődését szolgáló intézmények sora. Az 1825–1848-ig terjedő időszakban több, legtöbbször magánosok kezdeményezéséből, de alkalmilag hivatalos úton is létrehozott szerv foglalkozott a magyar nyelvnek, az irodalomnak, a színjátszásnak a megújításával. Ezeknek egyik legfontosabb eredményeként jött létre 1825-ben gróf Széchenyi István támogatásával a Magyar Tudományos Akadémia. 1830-ban alakult meg az első, kifejezetten a népműveléssel foglalkozó Nógrád megyei Nemzeti Intézet, amely négy év múlva Balassagyarmaton a felnőtteket oktató iskolát is nyitott. Követte ezt több, hasonló rendeltetésű vidéki intézet és iskola létrejötte. Ugyanebben az évben alakult meg az Országos Magyar Gazdasági Egyesület (OMGE), 1841-ben az Országos Iparegyesület és ugyanabban az évben a Királyi Magyar Természettudományi Társulat, a mai TIT elődje.

Bővítették a felnőtt lakosság ismereteit a gépeket, általában a korabeli modern technikát bemutató kiállítások, a már nagy példányszámban megjelenő újabb folyóiratok (*Magyar Gazda*, *Mezei Naptár* stb.) hasábjain a humán művelődést, így például a földrajzot, a történelmet, az irodalmat érintő témákkal foglalkozó publikációk is. Egymás után nyitottak műhelyt a könyvkiadók, a nyomdászok, köztük Trattner Mátyás, Emich Gusztáv, Ráth Mór, Landerer és Heckenast. Még a század első felében, 1843-ban megjelent az első néplap, a *Vasárnapi Újság*. Nemcsak az olvasók tábora nőtt meg, hanem a személyes találkozásoké is. A polgári kaszinó, a paraszti olvasóköri és sok egyéb összejövetelek látogatói megvitatták az olvasottakat. A szorosabb értelemben vett oktatás önálló szervezeti keretek nélkül is nevelő hatást kifejtő és oktatási funkciót is betöltő fenti intézményei és kiadványai a felnőttek mind szélesebb rétegeiben terjesztették a kultúrát, álltak a műveltség elsajátításának a szolgálatában.

Az 1867. évi kiegyezést követően – párhuzamosan a fiatal nemzedék iskolázásának fejlesztésével, a népoktatást kötelezővé tevő 1868: XXXVIII. törvény elfogadtatásával – szervezett formát öltött a felnőttoktatás is. Ennek intézményesítését szükségessé tette a

korabeli oktatásügy elmaradottsága. Az idézett népiskolai törvény elfogadásáig ugyanis a gyermekek nagy része egyáltalán nem járt iskolába vagy tanulmányait idő előtt abbahagyta, növelve az analfabéták – és a félanalfabéták – számát. Az ekkor kezdetét vevő tőkés termelést ugyanakkor gátolta, hogy az iparban és a mezőgazdaságban dolgozók nem rendelkeztek azokkal az ismeretekkel, amelyek szükségesek a termelés bővítéséhez, széles körű terjedéséhez. A gazdasági életben szerepet kérő állami politika, de az üzemek, gyárak tulajdonosai és maguk a dolgozók is felismerték a képzés, a továbbképzés szükségességét. Egyfelől a hivatalos részről, másfelől a társadalmi úton kibontakozó kezdeményezések nyomán napirendre került a kérdés az országgyűlésen is, többek között 1870-ben az Irányi Dániel által előterjesztett, a felnőttek oktatásáról szóló törvényjavaslat tárgyalásakor is. Felkarolta a felnőttoktatás ügyét báró Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter is, aki a minisztérium hivatalos orgánumban, a *Néptanítók Lapja*-ban sürgette a tanítókat és a községeket, hogy alakítsanak népnevelési egyesületeket, amelyek „a kultúra váraiként” szolgálnának, ahol a felnőttek megszerezhetik azokat az ismereteket, amelyeknek elsajátítását önhibájukon kívül gyermekkorban elmulasztották. Eötvös egyéb kezdeményezésein kívül 1870-ben – a felnőttképzés történetében a „szabadoktatás Magna Chartajaként” emlegette – körrendeletében buzdította a tanítókat, hogy segítsék a műveltségben elmaradottakat az írás, olvasás, számolás és egyéb elemi ismeretek elsajátításában, és munkájukért számukra tiszteletdíjat is kilátásba helyezett.³

A magyar művelődésügy jelentős állomásának tekinthető a Pesti (majd 1873-tól Budapesti) Népoktatási Kör létrejötte,⁴ amely a következő évtizedekben megalakuló más egyletekkel, olvasókörokkkel stb. együtt, szakmai, területi, vallási vagy politikai beállítottságuktól ugyan eltérő motiváltsággal, de végső soron mind a kultúra terjesztésének szolgálatában állt. Neves személyiségek is magukénak tekintették a felnőttoktatás ügyét. Türr István (1825–1908), az Itália egyesítéséért Garibaldi vezetésével harcoló csapatok későbbi tábornoka már 1868-ban felhívást tett közzé, amelyben ő is javasolja, hogy a felnőttoktatás előmozdítása érdekében hozzanak létre népnevelési egyleteket, és létesüljön az ezeket átfogó és munkájukat irányító országos testület.⁵

A század utolsó és a következő század első évtizedeiben a községek által vagy társadalmi kezdeményezések alapján működő számos szerv foglalkozott felnőttoktatással. Ezek keretében a népiskolák tanterveiben szereplő tantárgyakon, elsősorban az írás-olvasáson és a számoláson kívül a mindennapi élet gyakorlati kívánalmaival kapcsolatos, például az üzleti

életben, a nők számára a háztartás vezetésében felhasználható, az ipar és a kereskedelem iránt érdeklődők gyakorlati szükségleteit kielégítő ismereteket, vagy például a gép-, a gyorsírást, az idegen nyelveket sajátíthatták el a résztvevők. A falvakban a mezőgazdaság igényeinek megfelelő tanfolyamok, olvasóköri, gazdaköri munkáját a Magyar Gazdaszövetség támogatta.

Tárgyaltak a felnőttoktatás szervezeti, tartalmi és módszertani kérdéseiről a tanügyi folyóiratok és más szaklapok, valamint a tanítók országos gyűlései. Ez utóbbiakon és a különböző összejöveteleken is gyakran került szóba, hogy a Trefort minisztersége óta csökkenő állami támogatás következtében egyre nehezebb helyzetbe kerülő felnőttoktatást milyen szervezeti formákban lehetne társadalmi úton, magánosok vagy a közösségek kezdeményezésével támogatni.

Az 1891. évi, a vasárnapot munkaszünetté nyilvánító törvény elfogadását követően kezdte meg működését a Vasárnapi Munkásképző Bizottság, továbbá más szervek között az Országos Magyar Gazdasági Egyesület is. A nemzetiségek által lakott vidékeken a magyar nyelv és kultúra ápolását kívánta szolgálni a Felvidéki Magyar Közművelődési Egylet (FMKE), az Erdélyrészi Magyar Közművelődési Egylet (EMKE), majd az ezeket és több más egyletet összefogó Országos Közművelődési Tanács. Az 1892-ben létrejött Budapesti Országos Központi Katholikus Kör az országban mintegy ezer helyen részesítette a megjelenteket elemi ismeretekben, illetőleg valláserkölcsi és állampolgári nevelésben. Ez utóbbi célt hatásosan szolgálták a papok a templomokban a szószékről, de a különböző felekezeti egyletek is előadásaikkal és más rendezvényeikkel. A munkásság számára az ún. szakegyletek, majd az 1900-ban megalakult Országos Szakszervezeti Tanács szervezésében folyt kulturális felvilágosító tevékenység és legfőképpen politikai jellegű nevelés.⁶

A XX. század első évtizedében a szabadoktatás jelszavával és keretében folyt a felnőttoktatás. A széles körű hálózatra kiterjedő szabadoktatás nevét onnan kapta, hogy a tanítás szabadságának hangsúlyozásával nem kötötték meg a tanítás anyagát, a tanfolyamokon a részvételt nem tették függővé sem előtanulmányoktól, képesítéstől, iskolai végzettségtől, de még vizsgakötelezettségtől sem. Oktatási tevékenységet folytathatott így bármely egyesület, testület, sőt magános is. A szabadoktatásban az állam szerepe a legmagasabb szintű ellenőrzésre, illetőleg a tanfolyamokat szervező felkérésére alkalomadtán bizonyos anyagi segélynyújtásra szorítkozott.

A szabadoktatás keretében a polgári radikális beállítottságú Társadalomtudományi Társaság és a munkásmozgalmi szervek közös rendezésében több éves tanfolyamok indultak egyetemi tanárok, nagy tudású előadók (például Jászi Oszkár, Somló Bódog, Szabó Ervin, Szende Pál stb.) meghívásával a legkorszerűbb eszmék terjesztésére a különböző szaktudományok (például a szociológia, a lélektan, a filozófia, a társadalmi erkölctan, az összehasonlító vallástörténet, a természettudományok stb.) és a művészetek köréből. Egymás után jött létre a londoni Peoples Palace mintájára az Erzsébet Népakadémia, az ugyancsak angol University Extension példáját követő – a későbbi szabadegyetemekhez hasonló – Szabad Lyceum, a Népszerű Főiskolai Tanfolyam, az Uránia Tudományos Egyesület és Színház, a Galilei Kör, amelyet egyetemisták látogattak és abban előadásokat is tartottak. Szerveztek mindezek ismeretterjesztő előadásokat, alkalmilag több félévig tartó tanfolyamokat az ipar és a kereskedelem iránt érdeklődők számára, a szép-, a gép- és a gyorsírásnak vagy az idegen nyelveknek, vidéken a parasztság részére mezőgazdasági ismereteknek az elsajátíttatására, a fővárosban múzeum- és hangverseny-látogatásokat, ugyanitt iskolarendszerű oktatás keretében ún. munkásgimnáziumokat. Ez utóbbiak három éven át heti 12 órában, már diavetítés alkalmazásával és a szemléltetés egyéb más lehetőségeinek felhasználásával részesítették a hallgatókat lényegében a korabeli polgári iskola színvonalának megfelelő oktatásban.⁷

A szabadoktatás szervezeti szabályozását sürgető Jancsó Benedek tervezete alapján 1911-ben megalakult az Országos Szabadoktatási Tanács, mint a felnőttoktatást átfogó, véleményező és tanácsadói jogkörrel rendelkező országos szerv. A szabadoktatás időszerű kérdéseivel foglalkozott a – már említett – tanítók országos gyűlésein és a szaksajtóban megjelenő publikációkon kívül 1907-ben a pécsi szabadtanítási kongresszus, amelyen a radikális polgári értelmiség legjobbjai, élükön Pikler Gyulával és karöltve a munkásmozgalom vezető ideológusaival folytattak magas színvonalú vitákat a kormányhú konzervatív erőkkel. Az előzőek részéről ott felvetett eszmék keltek részben életre az 1918- 1919. évi polgári demokratikus forradalom, majd a Tanácsköztársaság idején.

A két világháború közötti mintegy negyedszázadban a felnőttoktatásra utóbb használt „szabadoktatás” szó helyett az iskolán kívüli népművelés kifejezést vezették be a hivatalos szervek jelentéseikben és általában a sajtóban is, hogy így is elhatárolódjanak a korábbi időszak felnőttoktatásának elméletétől és gyakorlatától. A rövid ideig újra működő Országos Szabadoktatási Tanács nevét 1921-ben Országos Közművelődési Tanácsra változtatták. A

Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM) véleményező, tanácsadó és felügyeleti szerveként működő Iskolán kívüli Népművelés Országos Bizottsága alá tartozott az analfabéta-oktatás, az ifjúság egyesületek, a népkönyvtárak, a népházak és az egyéb formában folyó felnőttoktatási, népművelési szervek egész sora. Az állam és az egyház szerepének fokozódására utal, hogy közigazgatásilag megyénként Iskolánkívüli Népművelési Bizottságok alakultak az alispán elnökletével, a tanfelügyelőnek mint népművelési titkárnak és többek között az egyházak képviselőinek bevonásával. Az előző korszakban uralkodó társadalmi jelleg felszámolásával a VKM fogta össze az immár állami jellegű tevékenységet, amelynek céljai között első helyet kapott a rendszerben uralkodó ideológiának megfelelően a nacionalizmus, a keresztény nemzeti egység és a vallási alapon nyugvó erkölcs erősítésének gondolata. A mintegy tíz éven át a miniszteri tisztséget betöltő – egyébként az iskolázásban is számos érdemes újítást végrehajtó – Klebelsberg Kuno programjában kiemelte a paraszti kultúra felemelésének fontosságát, valamint a középosztály és az értelmiség művelődési igényeinek kielégítését. Ennek értelmében intézkedett egy 1927- ben kelt rendeletében a falusi népkönyvtárak alapításáról, amelyek rövidesen több száz kötetből álló gyűjteményekkel gazdagodtak – noha az ország mintegy 3500 községe így is ellátatlan maradt. Az olvasási kultúra emelkedését továbbra is gátolta a nép alacsony színvonala, a kellő iskolázottság hiánya. Az ennek ellensúlyozására tett lépések következtében az 1920. évi mindössze 1000 körül mozgó olvasókörök száma egyre emelkedett, és így másfél évtized múlva már minden második községben legalább egy belőlük a lakosság rendelkezésére állt. Míg a Faluszövetség alá tartozó olvasókörök inkább a parasztromantikát, a rendszer részéről üldözött Magyar Földmunkások Szövetsége által létesített népkönyvtárak és olvasókörök saját eszméiket terjesztették. Felvilágosító munkájukban részt vállalt több baloldali író is, például Erdei Ferenc, Darvas József és mások. Hasonló eszmei különbségek jellemezték az állami támogatással és a velük ideológiailag szembenálló baloldali irányultságú tanfolyamokat, amelyeknek oktatási és nevelési céljaik között találjuk például a kedélynemesítést, a jellemképzést, a nőnevelést, a gazdasági élet, a háziipar körébe tartozó ismeretterjesztést. Az észak-európai államok mintájára alakuló népfőiskolák többsége egyházi és magánvállalkozásokra épült, fő célul tűzve ki a keresztény világnézetet valló, nemzeti műveltséggel és öntudattal rendelkező, jól gazdálkodni tudó állampolgárok nevelését. A még az első világháború előtt létrehozott kísérletek után az 1920- as évek közepén már 70 körül mozgott a 18–24 éves parasztfiatalok nevelését, képzését szolgáló népfőiskolák száma. A főképpen továbbra is a különböző egyházi jellegű egyesületek vezetése alatt álló intézeteket látogató fiatalok képzésére nagyobb számban nyílt lehetőség az 1930-as években, amikor is a

Leventeegyesület Országos Központjával több helyen közösen szervezett protestáns népfőiskolákat nyitott a Keresztény Ifjúsági Egyesület (KIE, a legnevezetesebbeket Sárospatakon, Pápán és Kecskeméten), valamint a Katholikus Agrárfjúsági Legényegyesület (KALOT). Az általában öt hónapos képzés a valláserkölcsei nevelésen kívül az általános elemi szintű, valamint a mezőgazdaság körébe tartozó ismereteket nyújtott, fejleszteni kívánta továbbá a jártasságot a közügyek intézésében. A népfőiskolák hallgatói autonómiával rendelkeztek, képletes faluközösségek létrehozásával törekedtek a közösségi élet kialakítására, így nevelve a fiatalokat a falvakban végzendő feladatok elvégzésére, tehát felkészíteni őket a községek vezetésére. Történetileg jelentős eseménynek tekinthető az 1943. évi balatonkenesei népművelési értekezlet, amelynek központjában a – sokszor inkább külsőségekben (viselet, gyöngyös bokréta stb.) – megnyilvánuló paraszti kultúra terjesztése állt.

Az időszak végén létrejöttek haladó szellemű népfőiskolák is. Ezekről számos közlemény jelent most meg, főként a *Kelet Népe* című folyóiratban. A helyzetüket, céljaikat elemző vitákban több jeles politikus, író, mint például Móricz Zsigmond, Németh László, Boldizsár Iván, Féja Géza stb. foglalt állást a dolgozók kulturális felemelkedése, alkalmilag a földkérdésnek a parasztság számára előnyös megoldása érdekében. Kiemelkedő szerepet játszott a népfőiskolák között a Győrffy kollégium (amelynek hagyományait elevenítették fel a második világháború után létrehozott népi kollégiumok).

A századforduló előtt az akkori uralkodó rendszerrel szembenálló munkásmozgalom az 1920-as évektől is a munkásosztály politikai céljainak megfelelően foglalkozott felnőttoktatással. A szakszervezetek, a Szociáldemokrata Párt (SZDP), néhány civil szervezet, többek között a Természetbarátok Egyesülete, a sportegyletek stb. által rendszeresített tanfolyamoknak legfőbb célja volt az ismeretek terjesztése a munkások között, általában kulturális és politikai jellegű nevelésük, majd ez utóbbin belül az 1930-as évek második felétől kezdve a felkészítés a fasiszta eszmék elleni küzdelemre. A különböző szervezett tanfolyamok alsó fokán foglalkoztak az elemi ismereteknek, így az írás-olvasásnak, a számolásnak, a helyesírásnak az elsajátításával, emellett a gazdasági földrajz, a szocializmus alapfogalmainak megismertetésével, művelődéstörténettel és a szociális eszmék történetével. A továbbképzéseken került sor az újkor történetének, a szakszervezeti mozgalom történetének, a kapitalista gazdálkodásnak a megtárgyalására, de foglalkoztak itt a társadalmi harcok történetével, a mezőgazdasággal, főként a földkérdéssel, továbbá a nőkérdés megoldásával, de

több más, a technikát, az egészségügyet, a sportot érintő témával is. A munkásmozgalomhoz tartozó és azzal rokonszenvező szervek keretében folyó képzésben évenként több ezer hallgató gyarapította műveltségét, annak ellenére, hogy a munkában számos nehézséggel kellett megküzdeni. Említhető ezek között, hogy előadásait, rendezvényeit a rendőrség folyamatosan figyelte, sokszor betiltotta, gyakran hiány volt jól képzett előadókból, alkalmas helyiségekben. Nem használt a képzés eredményességének a mozgalmon belül létező irányzatok különbsége, de nem váltott ki jó hatást a művelődést az osztályharc fegyverévé tenni kívánó radikalizmus sem.⁸

Az 1945–1948 közötti ún. koalíciós időszak politikájának megfelelően a kultúra demokratizálását, az analfabétizmus felszámolását, a munkás- és parasztfiatalok művelődési lehetőségeinek fokozását tekintették fő célnak. Ezekben a felnőttképzés történetében szabadművelési időszaknak nevezett években a „tisztá demokrácia” megvalósítására törekedve, a népi kultúra terjesztésén munkálkodva, az előző évszázadokban a kulturálisan elmaradott parasztságra összpontosult a figyelem. A magyar értelmiség egyes rétegeire különösen mély hatást gyakorolt a debreceni egyetem professzorának, Karácsony Sándornak mint az akkori Országos Szabadművelési Tanács elnökének az ideológiája, de hasonlóan a két világháború közötti időszakban – fentebb a népfőiskolákról szólva – említett irányzat felelevenítése is. Ezt képviselte számos kiadvány, például az *Új Szántás* című folyóirat, amely számos tanulmányt és vitát jelentetett meg a tárgyban.

Főként a 10–12 holdas gazdák 16–30 éves fiai számára újabb népfőiskolák nyíltak, hogy azokat a falvak vezetőivé képezzék. A falvakban egyébként a Szabad Föld Téli Estéken a régebbi olvasókörokhöz hasonlóan az újságolvasás mellett folytak viták. Kivette részét a kultúra terjesztéséből a Népi Művelődési Intézet, valamint néhány politikai párt, szemináriumok, szórakoztató és ismeretterjesztő műsorok rendezésével. A Szakszervezeti Tanács és a munkáspártok segítségével új formákban folyó népművelés fő célként a népi értelmiség nevelését, a munkás-paraszt szövetség erősítését kívánta szolgálni. Az előző mintegy negyedszázadban csak illegálisan működő kommunista párt irányító szerepe egyre jobban érvényesült az állami politikában is, majd az 1948-ban bekövetkezett fordulattal egyeduralomra tett szert.⁹

A felnőttnevelés elmélete művelésének főbb műhelyeként szolgált – időszakonként más-más súllyal és hatékonysággal – a tudományág számára elsőként tanszéket létesítő Kossuth Lajos Tudományegyetem (KLTE) Debrecenben, a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem

(ELTE) bölcsészettudományi karán működő közművelődési tanszéki csoport, majd Pécsen a József Attila Tudományegyetem (JATE) az évek folyamán más és más elnevezésű felnőttoktatási tanszéke, valamint számos egyéb szerv, így az MTA felnőttnevelési munkabizottsága, a Magyar Pedagógiai Társaság felnőttnevelési szakosztálya, a Magyar Népfőiskolai Társaság, továbbá a közoktatás keretébe tartozó, időnként változó néven működő intézmények (az akkor használt rövidítéssel az ONI, a PTI, az OPI, az OKI). A gazdag felsorolást kiegészítheti az MSZMP Politikai Főiskolájának pedagógiai tanszéke, az Országos Vezetőképző Központ (OVK), a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat (TIT) pedagógiai és közművelődési szakosztálya stb.

A felsorolt intézetek, kulturális – gyakran politikai jellegű – szervek nemcsak a felnőttoktatás elméletének kidolgozásában, illetőleg szervezeti kereteinek alakításában töltöttek be fontos szerepet, hanem a felnőttoktatás gyakorlatában, a lakosság meghatározott rétegének képzésében, nevelésében, oktatásában is. A gyakorlati munkában az egyre világosabban tagolódó felnőttképzésen belül az iskolarendszerű oktatás nemcsak véglegesen intézményessé, hanem tömegméretűvé és állami feladattá is vált. Az új és részleteiben főleg a politikai helyzet többszöri alakulásával együtt járó kultúrpolitikai változások nyomán sorra születtek új tervek és elgondolások az önhibájukon kívül iskolai képzésben nem vagy csak részben részesültek oktatásáról.

Már 1945-ben létrejöttek így a dolgozók középiskolái a 18–45 éves korúak művelésére, majd rövidesen a dolgozók általános iskolái, az 1948/49. tanévben az egyetemi tanulmányokra felkészítő ún. szakérettségi tanfolyamok, a felsőoktatásban pedig az esti és a levelező tagozatok. Ezekben az egyébként kollégiumi elhelyezéssel és ösztöndíjjal támogatott hallgatók száma csak 1955-ig már több ezret tett ki. A képzés minden fokán a tartalmi munkát voltak hivatva segíteni a – sokszor talán túl gyakran végrehajtott – tananyagreformok, továbbá a dolgozók iskolái számára kiadott külön tankönyvek is. 1960-ban az alapfokú oktatás egészének már 66, a középfokúénak 35, a felsőfokúénak 34 százalékát tette ki a felnőttoktatás. Egymást váltották az állami rendelkezések és a párthatározatok, a művelődéspolitikai irányelvek, amelyek azt célozták, hogy a felnőttoktatásnak az eddigi, főként műveltségpótló funkciójával szemben a korrekciót, a társadalmi mobilizálódást elősegítő jellege domborodjék ki. A dolgozók számára függetlenített, különböző szintű iskolák létrejötte is hozzájárult ahhoz, hogy 1970 körül, amikor is a felnőttoktatás számarányai a maximumot érték el, a dolgozók általános iskoláiba több mint százezer hallgató iratkozott be.

Míg 1949-ben a dolgozóknak 20 százaléka rendelkezett általános iskolai végzettséggel és csak 1,1 százaléka érettségivel, valamint 0,1 százaléka felsőfokú végzettséggel, addig 1986-ban a 15. életévüket betöltőknek mintegy 70 százaléka, a középiskolásoknak 14,5, a felsőfokú tanulmányokat folytatóknak 5,1 százaléka. Ez utóbbi tanévben a 263 207 nappali tagozatra járó középiskolással szemben 130 332 (az előző 53,3 százaléka) vett részt felnőttoktatásban. Felsőfokú tanulmányokat folytatott ekkor 64 067 hallgató, esti és levelező tagozaton pedig 37 109. A szakmunkásképző iskolákon kívül külön is gondoskodtak a mesterszakmunkások és a technikusok képzéséről, egyben a tananyag korszerűsítéséről, specializálásáról, de az általános alpműveltség fokozásáról is.¹⁰

A század utolsó évtizedeiben a népművelés fogalmával jelölt tevékenységet felváltotta az egyébként az attól nemcsak az elnevezésben, hanem célkitűzéseinek, tartalmának stb. vonatkozásában is különböző közművelődés fogalom. Az ennek körébe tartozó számos intézmény között a legfontosabbak a szabadegyetemek, a munkahelyeken (üzemeknél, gyáraknál, vállalatoknál stb.) szervezett tanfolyamok, a szaktárcák által alapított és fenntartott vezetőképző – és továbbképző – intézetek, a művelődési házak, ahol szakkörökben, klubfoglalkozásokon és más formákban folyt kulturális tevékenység. Terjesztette a kultúrát, a tudományos és a művészeti ismereteket a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat (TIT), a mintegy 40 évig fennálló politikai rendszerben vezető szerepet betöltő párt által szervezett és főként a politikai nevelést szolgáló Politikai Főiskola, a Marxista Egyetem, a munkahelyeken szinte kötelezően látogatott „szemináriumok”-ként ismert számos tanfolyam, a szakszervezetek, a különböző tömegszervezetek (Hazafias Népfront, KISZ, MHSZ, MSZBT) stb.

Az ország politikai életében az 1989–1990-ben bekövetkezett rendszerváltozás éreztette hatását a felnőttképzésben is. Ennek előszele különösen a gazdasági életben már az egy-két évtizeddel ezelőtt napirendre tűzött „új gazdasági mechanizmus” néven ismert program volt. A magánszektor előnyösen érintő, az addigi tervutasításos rendszeren bizonyos vonatkozásokban léket ütő intézkedések közvetve úgy hatottak a felnőttek képzésére és az azzal foglalkozó intézmények munkájára, hogy aktuálissá vált a vállalkozók újszerű képzése, továbbképzése, előkészíteni őket a szabadversenyen alapuló gazdálkodás előtt álló feladatok ellátására, tehát kialakítani – témánkat érintően a felnőttoktatás segítségével is – a bekövetkező változásokhoz alkalmazkodni tudó új menedzsermenzédéket, egyben létrehozni a magánvállalkozások vezetésében szükséges ismereteket közvetítő új intézményeket.

A teendők elvégzésére először az 1972-ben létrejött – és egyébként az UNESCO-tól kapott anyagi támogatást is élvező – Országos Vezetőképző Központ (OVK) vállalkozott, amelynek keretében folyó menedzserképzést határozottan áthatották a nyugati kapitalista államokban már korábban alkalmazott tartalmi és módszertani vonatkozású elemek. A példát követték az egyes tárcák által fenntartott – a fentiekben már említett – intézetek, valamint a rendszerváltást követően az egyre több magánvállalkozással létesített új szervek. Ezek vezetőinek egy része – különösen kezdetben – alig rendelkezett andragógiai ismeretekkel, és főként a profitszerzés lehetősége hatott vonzerővel számukra munkájuk végzésében.

A hagyományos keretek között folyó felnőttoktatást, de a művelődésügy más intézményeit is különösen érzékenyen érintette, hogy az állam által nyújtott anyagi támogatásuk a privatizálás előtérbe kerülésének következtében mind látványosabban csökkent. A lelkes andragógusok, a művelődési házak és más felnőttoktatással foglalkozó intézmények munkatársai igyekeztek a körülményekhez alkalmazkodva új megoldásokat keresni, többek között szponzorok segítségének igénybevételével, a szervezeti formák módosításával és más módon ötletesen megteremteni a lehetőséget a felnőttoktatás minden ágában a munka folytatásához.

A századnak – és egyben az évezrednek – az utolsó évtizedében és az ezeket követő években hatalomra kerülő kormányok jóindulatú egyetértését élvezve, nemcsak az új elveket követő továbbképző intézeteknek és kft-knek, hanem a már korábban is a közművelődést szolgáló szerveknek a működésében is kisebb-nagyobb változások észlelhetők ennek a tanulmánynak a megjelenésekor is. A demokratikus választások alapján négyévenként változó politikai helyzetnek megfelelően új koncepciók kísérletezésével – olykor bizonyos vezetőcserékkel – szolgálja napjainkban is a felnőttoktatást a közművelődés egészének érdekében a már évtizedek óta működő és néhány újonnan létesített szerv, részben a hagyományos, a hosszú idők óta bevált, részben a megújulás szándékát tükröző új elgondolások alapján.¹¹

Durkó Mátyás: A felnőttnevelés általános embernevelési megalapozása

1. A permanens (élethosszig tartó) nevelés, mint embernevelési (antropagógiai) alapfogalom

A permanens (élethosszig tartó) nevelés a nevelés jelenségének korszerű értelmezése, mely éppen a jelenség szemléletének *komplexitásával tűnik ki*.

Jellemző tartalma a fogalomnak mindenekelőtt a nevelő hatás állandósága így implicite benne van az ember egész életén át tartó alakulása, fejlődésének lehetősége. Valahogy úgy, ahogy ezt a következő szemléletes kép érzékelteti: a nevelés részese a csónakos, aki a folyón felfelé evez, s mindaddig míg folyamatosan evez, képes előrehaladni, de megáll a mozgása, s visszasodródik, mihelyst abbahagyja az evezést. Az evezés az egész életén át tartó, külső környezeti hatásra létrejövő, önalakító erőfeszítést, önmozgást jelképezi.

Az értelmezés másik lényeges tartalma, mintegy meghatározó gondolata a folyamatosság a nevelésben az ember egész életén át. (Így az antropagógia rokon kategória „az élethosszig tartó neveléssel”, mely azonban a jelenség értelmét csak erre az egy vonásra korlátozza, szűkíti le.)

A permanenciának a másik fontos értelmezése tehát a folyamatnak horizontálisan a teljes emberi életre való kiterjesztése. Itt az értelmezés a személyiségfejlődés meghatározó szakaszaihoz alkalmazkodó, kisgyermekkorától az öregkorig tartó nevelési szakaszolást, az életkori sajátosságok által meghatározott, specifikus sajátosságokkal rendelkező nevelési területeket, „al-ágakat” tételez fel.

Végül benn van az értelmezésben a nevelő hatás vertikális osztályozása is, mely a nevelésnek egy sajátos értelmezéséből adódik. Ezek szerint nevelés a személyiség - az őt ért mindenféle környezeti hatásra kiváltott - pozitív önfejlesztő tevékenysége, önmozgása.

1.1. Formális, nonformális, informális nevelés

A formális, nonformális, informális nevelés jelentős részét a fejlődésben magasabb szinten állók által, *céltudatosan szervezett, fejlesztő* jellegű hatására bekövetkező fejlődés jelenti. A vertikális osztályozásban ehhez - a nemzetközileg divatos és elfogadottá vált értelmezés szerint - *egyrészt a direkt nevelési célú intézmények* által kezdeményezett, hosszabb időtartamú, zárt rendszerű, meghatározott norma- és követelménytámasztással, valamint teljesítményértékeléssel összekapcsolódó nevelés tartozik, (=formális nevelés). Másrészt *már elsődleges célú; és járulékosan nevelő hatást is kifejtő* szervezetek, intézmények által szervezett, hatására ideiglenesebb, nyitott személyiségfejlesztés tartozik (=nonformális nevelés).

E két rendszertani egység a céltudatos nevelés, művelés és a regeneratív szórakozó művelődés kategóriáinak felel meg. Ez utóbbinak további négy - egymástól jellegzetes vonásokban, különböző alosztálya van: a rekreáció, szórakozás, szórakozva-művelés és információ.

Végül a permanens nevelés vertikális felosztása - harmadik elemként - nevelésnek tekint *mindenféle* nem céltudatosan szervezett, *környezeti hatásra történt* spontán *személyiségformálási válaszreakciót* is (=informális nevelés). Ez az, amit a mi rendszerünkben „spontán formálódásnak” fogunk majd nevezni.

Egyrészt természetesen hasznos a személyiségfejlődéssel összekapcsolódó mindentele jelenségnek egyetlen globális szemléleti értelmezése, ugyanakkor káros is az egymástól jelentősen eltérő jelenségeknek (pl. nevelés és spontán környezeti formálódás) ugyanazon fogalomban (=permanens nevelés) való összemossa. Ezért választottuk mi - nem az értelmezés, de a megnevezés más módját, mely „permanens művelődésnek” nevezi a globális egészét és ennek specifikus, céltudatos, fejlesztő jegyekkel rendelkező egyik részét nevezi „permanens nevelésnek.”

2. A felnőttnevelés (andragógia) korszerű követelményei a felnővekvő nemzedék nevelésével, a pedagógiával szemben

A permanens (élethosszig tartó) embernevelés koncepciójában gondolkodva, most annak két fő ágával: a pedagógiával (a felnővekvő nemzedék nevelésével) és az andragógiával (a felnőttek nevelésével) foglalkozunk. Mindenekelőtt az érdekel bennünket, milyen új követelményeket támaszt a felnőttnevelés léte a pedagógiával, mint a felnőttnevelésre, művelődésre való előkészítéssel, a felnővekvő nemzedék nevelésével foglalkozó területtel szemben.

Számba véve a felnőttnevelést és önnevelést előkészítő gyermeknevelési feladatokat, nem feltétlenül olyan funkcióról van szó, amelyek a hagyományos pedagógiai gondolkodás szerint nem szerepeltek volna a felnővekvő nemzedék feladatrendszerében. Viszont a funkciók új hangsúlyokat nyújtó tartalmat kaptak és egymáshoz viszonyított sorrendiségük, jelentőségük terén jelentkeztek jelentős új vonások. Vegyük számba tehát azokat az új kihívásokat, amelyek a pedagógia feladataival kapcsolatban jelentkeznek a permanens nevelés koncepciója (ezen belül elsődlegesen a felnőttnevelésre és önnevelésre, önművelődésre való felkészítés) szempontjából.

- a) Alapvető fontosságú, hogy az iskola oktató-nevelő munkájában sikerrel megvalósuljon az *alap- és általános műveltség szilárd kialakítása* a tartalmi ismeretek, de még inkább a legfontosabb érzéki és intellektuális képességek, készségek (minden fajta érzékelés, észlelés, elemi gondolkodási műveletek és képességek: olvasás, írás, szabatos beszéd,

számolás stb.) kiformalásában. *E téren* az alapozás hiányai, és a felszínesség a tanuló egész további tanulását, művelődését megkérdőjelezhetik.

- b) *A jövődő szakmai feladatokra, termelő munkára való felkészítés a pedagógia másik kiemelkedő feladata.* Alapja a fiatalokban a sajátmaga képességei, szakmai érdeklődési orientációja területén és az élet sokrétű munkaterületei terén való tájékozódás, eligazodás segítése és elmélyítése. Másrészt egy újfajta dolgozó-eszmény megerősítése, amelyben nyomatékot kapnak olyan személyi képességek, mint az önállóság, önellenőrzés, kezdeményezőkézség, felelősségvállalás, kreativitás. De mindenekelőtt elsődleges cél egy szélesebb profilú szakmai felkészültség, a szakma iránti érdeklődés kialakítása, valamint az arra való készség kifejlesztése, hogy a szakma fejlődésével állandóan lépést tartson. Felkészülés arra, hogy időnként - esetleg többször is az életben - szükség lesz rendszeresen továbbképzésre, esetleg a szakmai képességek, és az általános szellemi rugalmasság szinten tartására.
- c) *Humánus, fegyelmezett, kulturált köznapi emberi magatartás* megalapozása a harmadik alapvető pedagógiai feladat, *közösségi, közéleti feladatokra*, társadalomszervezési, *állampolgári szerepre* való felkészítés, egy sokrétű *interperszonális viselkedési kultúra* kialakítása, mindenekelőtt a *pluralizmusra-nevelés*, a máság (így mások autonómiája, egyénisége) tiszteletben tartása; döntően az iskolai közéletben való aktív szerepvállalás által.
- d) A főcél: felkészítés a környezet ismeretforrásként való felhasználására, a kultúra terén való önálló tájékozódási képességre, az észlelési és intellektuális megismerési folyamatok önálló végzésére. Nem a kész ismeretnyújtás, ill. nem a mechanikus ismeretelsajátítás, hanem tanár-tanuló közös, aktív ismeretszerző tevékenysége által. Az eredmény egy dinamikus, nyitott műveltség kialakulása, s az élet gazdag információforrásainak megfelelő használata és a vele való bánni tudás technikájának (elsajátításnak, válogatásnak, selejtezésnek, kritikai érzéknek stb.) kialakulása.
- e) Az iskolai feladatok késztessenek és kötelezzenek önálló könyvtári munkára, ezáltal önálló ismeretszerzésre, önművelésre. A kisközösségekben kényszerüljenek önértékelésre, s magatartási önalakításra, önnemesítésre. Így erősödjön meg az önnevelés készsége, szükségszerűsége, képessége, az önálló ismeretszerzés. Az eddig jelzett kihívások szinte mind e feladat megoldásában integrálódnak.

- f) A helyes szabadidő-kultúra igényének, elvének, formáinak, szokásainak (a helytelen felhasználási formák spontán kialakulása előtti) preventív megalapozása. A kultúra alkotásában és fogyasztásában való aktív részvétel alkotó és receptív képességének megerősítése. Az életmód és életminőség kialakításának és változtatásának képessége, szokás és értékrendje is kialakítást, megerősítést kíván.

Ezekkel a feladatokkal foglalható össze a felnövekvő nemzedék iskolai és iskolán kívüli nevelésének, művelődésének funkciói, a permanens nevelésre és művelődésre való előkészítés aspektusából. Ezek sikeres megvalósítása után lesz evidens és reális, hogy a felnőttnevelés és a közművelődés, önművelés lényegében mindig folytatása, továbbfejlesztése és kiteljesítése lesz a fiatalok nevelésnek, művelődésnek.

3. A korszerű nevelésfelfogás új hangsúlyai és az önnevelés kettős értelmezése (önnevelés és embernevelés)

Csendes forradalmat megvalósító társadalmunkban az alapkérdések újragondolása a nevelés terén is szükségessé vált. Fő tendenciája csak az lehet, hogy minden elméleti előfeltevés nélkül a hatékony személyiségformálás teljes feltételrendszerét keressük meg és hozzuk működésbe minél nagyobb mértékben. Ez elsődlegesen a személyiségformálódás széles rendszerének és a nevelés viszonyának újragondolását kívánja.

Tanulmányunk elején szükségesnek tartunk néhány gondolkodás-módszertani és tartalmi megjegyzést előrebocsátani. A cím a korszerű neveléskoncepcióban megnyilvánuló olyan új hangsúlyok összegyűjtését ígéri, amelyek a legújabb önnevelésre vonatkozó elméleti kutatásaimból szükségszerűen következnek a nevelés korszerű felfogása kapcsán. A nevelés új koncepciójának megalkotása összességében legalább évszázados folyamat, s számos szellemi irány, a neveléstudomány és a társadalomtudományok sok művelője szellemi munkájának folyamatosan mélyülő, bővülő terméke. Nem lehet célunk ennek fő állomásait, problémátörténeti elemzéssel, részleteiben bemutatni. Csak azokra az új vonásokra utalunk, amiket az önnevelés kettős felfogására vonatkozó elméletünk nyújt a korszerű neveléskoncepció számára, s a legtöbbször ezek sem abszolút újak, inkább csak megerősítő új hangsúlyok a nevelés folyamatosan korszerűsödő felfogásban.

Logikailag azonban bevezető lépésként mégis szükséges egy olyan rövid tartalmi összefoglalás, amely a nevelés régi, idejét múlt felfogásának a legfőbb jellemzőit bemutatja.

Ezzel tudjuk jelezni: mihez képest kell keresnünk az újat, amelyet kutatásaink eredményeinek alapján hangsúlyozni szeretnénk.

A régi idejétmúlt nevelési szemlélet gyökereit még abból a társadalomtörténeti korszakból merítette, mely egyenes vonalúnak és lassúnak tekintette a társadalom fejlődését. Ennek a statikus társadalmi szemléletnek az alapján egy olyan nevelés alapozódott meg, amely egy kész, zárt ismeretrendszerben, meghatározhatónak érezte a nevelés tartalmát, s ennek szigorú, oktatásban való elsajátíttatásával felkészítettnek érezte a jövőbeni nemzedéket a társadalmi életben majd ráváró feladatokra. Így magát a nevelést is az ifjú korral lezáruló folyamatnak tartja. Ennek megfelelően a nevelés tényezői között az oktatás játszotta az elsődleges, meghatározó szerepet, melynek folyamatában a döntő módszertani tényező a kész, elsajátítandó ismereteknek a „katedrai magasságból” való szilárd közlése. A tanuló feladata ezen ismereteknek a szilárd, mechanikus emlékezetbe vésése és minél teljesebb megtanulása.

Az oktatás mellett számított ugyan a feltétlen engedelmességre, alárendelésre épülő személyes tanári nevelő hatásra is, ezáltal egy zárt erkölcsi világnézeti szemléletmód, magatartási forma átörökítésére, kiformalására. A lényege azonban ennek is egy egységes, monopolizált szemléletmód vakfegyelem alapján való rögzítése lett.

Azonnal szembeűnő e szemlélet mechanikus jellege. A nevelés abszolút meghatározó mozzanata, *a külső*, direkt fejlesztő-nevelő hatás. A tanuló a nevelés tárgya, akit a nevelő a stabil, monopolizált célok irányába kénye-kedve szerint, mint gyurmát alakít, szabadon formál. *A gyermek* ezt a hatást passzívan elszenved, tudomásul veszi, s alakul a kívánt irányban. Nincs semmi szerepe ebben a gyermek személyiségének, annak a belső pszichikus feltételrendszernek, amely esetleg „megtörné” a maga aktív, belső feldolgozásával a külső hatás eredményét.

Ezzel teljes összhangban nincs semmi szerepe a gyermeki *önállóságnak, aktivitásnak* - még az oktatás folyamatában sem - az aktív feldolgozásnak, a kérdésnek, önálló probléma-megoldásnak, a szellemi, intellektuális önállóságnak, alkotásnak, kreativitásnak. Elég a döntően mechanikus alapokra épülő emlékezetbe vésés és a kész ismeretek „visszaidézési képessége”. Szükségszerű következménye ennek az oktatásnak, hogy viszonylag alacsony szinten nivellál, nem tud mit kezdeni a tehetségesek, kiválóak gondozásával, lényegileg uniformizál.

Ebben a nevelési viszonyban a tanuló nem tud egyenrangú fél maradni, egyáltalán nem tud autonóm gyermek, ifjút maradni, a maga életét élni, „kicsinyített felnőttként” kezeli őt a

nevelő. Nem biztosított számára gyermeki, személyiségi autonómiája. Jellemző, hogy még a közösség és egyén viszonylatában is - akár a vallásos nevelésben, akár a szocialista nevelésben - alávétett, kiszolgáltatott lett az egyén. (Persze arányaiban, mértékében ez nagyon változatos volt, de tendenciáiban igaz.)

Talán legfontosabb sajátosságként összefoglaló kiemelést kíván e nevelési viszonyon belül a *tanuló* passzívsága. *Nincs helye a tanulói aktívságnak, öntevékenységnek.* Egyáltalán nincs tisztázva a tanuló szerepe ebben a nevelési viszonyban, személyisége alakításában. Nem világos, hogy ebben a folyamatban mi múlik a gyermekben, a nevelés részesén. Ezért a gyermek nem alanya, csak tárgya a nevelésnek.

Mivel nincs tisztázva a tanulói tevékenység szerepe a nevelés folyamatában, a külső hatások „belső, pszichikus feldolgozásának” jelentősége a meglévő adottságok, képességek szerint, ezért szükségszerűen *torzult kép alakult ki az önnevelés folyamatáról is.* E felfogás csak az érés, nevelés végeredményének fogta fel az önnevelést, amelyre a nevelés eredményeként érik meg az ifjú. Tipikus megnyilvánulása, hogy az érettséggel az önálló életre, önnevelésre képes embernek fogta fel az eddigi „nevelés tárgyát”.

Egyúttal abszolutizálta is az önnevelést, ettől kezdve szükségtelennek, sőt lehetetlennek tartotta a fejlesztő, nevelő külső hatást, mindent megoldhatóak, kivitelezhetőnek tartott a kifejlődött önnevelés képességével.

Az idejétmúlt nevelési felfogás e tömör összefoglalása után kezdetünk hozzá a korszerű nevelési koncepció olyan taglalásához, amelyben szinte egy évszázad haladó gondolkodóinak összteljesítményeként, másrészt a saját önnevelési kutatásaim szerény eredményeként emelődnek ki a korszerű nevelési koncepció meghatározó vonásai.

I. A fejlődés és öntevékenység

A művelődés és személyiség-formálódás folyamatában alapvető folyamatnak mindig a résztvevő egyén, vagy csoport cselekvési - többek között - *kultúraelsajátító aktivitását tartjuk,* de ezt mindvégig kiegészíti, feltételezi egy kiváltó - külső társadalmi, környezeti - ingerhatás. Ez a művelődés különböző területein, formáin más-más jellegzetességű és differenciáltságú. Jelentkezhet, mint a személyes szocializáció közvetlen ingerhatása, vagy mint a szokásokban rögzülő általánosított tapasztalatok átvétele. Sajátos külön területet jelent már a kultúra objektiválódott termékeinek a közvetett, szórakozva művelődés folyamatában való elsajátítása.

A személyiségformálódás *a nevelésben* jut el odáig, hogy a társadalmi fejlődés érdekében a fejlettség magasabb fokán lévők (közöttük hangsúlyosan a társadalmi munkamegosztásban erre a feladatra specializálódott nevelők} már cselekvően és szándékosan beavatkoznak a résztvevő ember fejlődésének elmélyítésébe és felgyorsításába. Koncentrált, tudatos *ráhatásuk* - éppen a személyiségfejlődés érdekében - elsősorban abban nyilvánul meg, hogy lényegre törően válogatják a társadalom általánosított, *kulturális értékeit* (beleértve a társadalmi praxis minden lényeges elemét), amelyek egyéni elsajátítását, belső feldolgozását, gyakorlását a személyiségfejlődés meghatározó elemének tekintik. Ezek koncentrált közvetítésének feltételeit megteremtve ösztönzik, segítik, irányítják a résztvevőknek ezek elsajátítására, gyakorlására irányuló *saját aktív tevékenységét*.

Én ebben a kiszélesített felfogásban értelmezem a személyiségfejlődési folyamat „bipolaritását” (kétoldalúságát), amely tehát a személyt ért külső ingerhatás differenciáltságában, közvetettségében, komplexitásában művelődési formánként változik, végül a nevelésben már egy sokrétű közösségi és csoporthatáson keresztül érvényesül. Ez ennek a bipolaritásnak az egyik oldala, és erre az egyén öntevékenységgel reagál - ez a másik oldala.

Viszont ugyanakkor teljesen egyetértünk *Zsolnay József* felfogásával, miszerint ezt a bipolaritást nem szabad a nevelő és tanuló kapcsolatára leszűkíteni, amely azzal jár, hogy a pedagógus vezető szerepét túlhangsúlyozza és szinte zárójelbe teszi a tanuló „ént”, ill. közösségi kapcsolatait, szerepeit és önmegvalósítási lehetőségeit. „A gyakorlat-közeli pedagógia ezzel az interpretációval nem azonosul és antropológiai tények alapján szembehelyezkedik vele, s a hangsúlyt nem a kiüresedett bipolaritásra, hanem a kultúra és értékközvetítésre, mint társadalmi komplexusra és a tanuló-fejlődő egyénre, az identitását kereső és őrizni akaró egyénre helyezi.” (*Zsolnay, 1996*)

A szemlélet *eszmei alapját* az örökléstudomány és a modern személyiségelmélet integrált eredményei képezik. Hangsúlyosan épít a modern lélektan funkció és struktúra dialektikus kölcsönhatása elvére, amely kiemeli, hogy a személyiségfejlődés Legfőbb *hajtórugója az egyén öntevékenysége*, mely funkciója révén visszahat az idegrendszeri struktúrára és a gyakorlással fejleszti azt. A fejlesztés alapját az *öröklött idegrendszeri struktúrák*, a sajátos *adottságok*, s ezek további alakíthatósága képezik, amelyek éppen a funkcionálásuk közbeni aktivitásuk, gyakorlásuk révén fejlődnek.

A fejlődés másik jelentős forrása az egyén kultúra-elsajátító aktivitása. Ennek része a közvetlen környezet, mint minta követése, a spontán szocializáció, de azoknak a kulturális-

objektív értékeknek az egyéni elsajátítása is, melyet az emberiség eddigi élete során létrehozott. Ezekkel az értékekkel az egyént családi és közvetlen szociális társadalmi környezete, majd legdöntőbb fokon a nevelés hozza kapcsolatba, és készíti ezek elsajátítására. Az „öröklött adottságok” mellett ezt a második tényezőt az egyén történelmi életútja során szerzett „kapottságnak” nevezhetjük.

A kulturális környezet és a nevelés azonban lényegét tekintve csak lehetőség, és a személyiségfejlődés harmadik meghatározó mozzanata, hogy az egyén ezekkel a lehetőségekkel a maga öntevékenységében hogyan él. A környezet által közvetített kulturális javak igazából csak kihívások az egyénnel szemben. Tényleges személyiségfejlesztő hatássá ezek attól függően válnak, hogy az egyén milyen kitartással, milyen aktivitással harcol meg az elsajátításukért, és milyen önálló válaszokat dolgoz ki magában rájuk. Tehát az öröklött adottságok, a kulturális kapottságok mellett a *legerősebb személyiségfejlesztő tényező a személyes válaszadás, önkibontakoztató aktivitás*, melyet végső soron önnevelésnek nevezhetünk. A személyiség gazdagodása, mint eredmény, tehát e három tényező dialektikus egységeként valósul meg.

II. A személyiségformálódás teljes hatásrendszere

Itt válik döntő kérdéssé, hogy a személyiségformáló környezeti tényezők összességéből a nevelés mennyit tud a céltudatos személyiségfejlesztő folyamatba koncentrálni. Eredményeink alapján a személyiségformálódás ill. formálás - egymástól lényeges jegyekben elkülönülő területei a következők: a *spontán formálódás*, (az utánzó és alkotó munkán, a baráti és közösségi kapcsolatokon, a privát tevékenységen keresztül). A *regeneratív szórakozó művelődés* területe további négyféle tevékenységi ággal: a rekreációval (pihenéssel, testedzéssel, stb.), a szórakozással (éneken, társas együttléten, játékon keresztül stb.), a szórakozva-művelődéssel (művészeti produkció és reprodukció, technikai öntevékenység, gyűjtés stb.), és informálódással (főként sajtón, rádión, TV-n teljesül). Ezeket nevezzük „a művelődés nevelés előtti, s melletti területeinek”.

Végül a *céltudatos művelés-önművelés* (tanulás), nevelés-önnevelés területe. A személyiség fejlődése érdekében fontos és meghatározó, hogy az egyén minél sokrétűbben, teljesebben, elmélyültebben vegyen részt ezekben a tevékenységekben.

A nevelés fő feladata e sokrétű tevékenységi formák optimális lehetőségeinek megteremtése, az azokon folyó gyermeki, felnőtti aktivitás segítése, közvetett vagy közvetlen irányítása, legyen az a családban, a kortárs csoportokban, a művelődés különböző formáiban, az iskolán

kívüli vagy az iskolai tevékenység egész horizontján. Lényegében ezek összefüggésrendszere adja a permanens művelődés és nevelés modelljét.

III. A céltudatos nevelés helye és szerepe e rendszerben

A személyiség fejlődését befolyásoló széles környezeti hatásrendszerben új minőségi fokot jelent a céltudatos nevelés. Erre a helyzetére és funkciójára jól mutat rá Lukács György meghatározása (Lukács, 1976): „A nevelés a társadalmi lét reprodukcióját segítő, értékközvetítő létkomplexus, amely - bevallva, vagy nem bevallva, deklarálva vagy nem deklarálva - cselekvő beavatkozást jelent a személyiség fejlődésébe. Funkciója: segíteni a szubjektumot, hogy társadalmilag kívánt módon reagálhasson az élet új alternatíváira. Ennek feltételét a minél több „nembeli objektiváció”, illetve a mindennapi élet magabiztos elsajátításában lelhetjük meg tevékenységek biztosításával, szervezésével és koordinálással.”

Négy megjegyzést szeretnék ehhez hozzáfűzni:

1. A minőségileg új vonás a „cselekvő, céltudatos beavatkozás” a személyiség fejlődésébe a „lényegi kultúra” elsajátítása érdekében. Mindez sikeresen a személyiség lényegi fejlődésének jelentős felfokozója lehet. A fogalmak egyértelmű használata érdekében foglaljuk össze a „nembeli objektiváció” és a „lényegi kultúra” értelmezését. Nembeli objektiváció, lényegi kultúra a jelenségek felszíne alatt, mélyen meghúzódó, tartós, meghatározó összefüggéseket, kapcsolatokat is tükröző, objektív kulturális javak, értékek összessége, ill. ennek szerves beépítése az egyén szubjektív műveltségébe.

Mivel a nevelés terjedelmének, milyenségének döntő feltételét jelenti az, mit *tekintünk kultúrának*, ennek tömör értelmezését sem kerülhetjük el. Hivatkozhatnánk még az egyetemi népművelési szakképzés „őskorában” (1962) íródott egyetemi jegyzetem (Durkó, 1961) meghatározására, amelyben az objektív kultúra részének tekintettük a szellemi és anyagi kultúrát. A szellemibe soroltuk az eszmei tudattartalmak fő formáit (politikai eszme, jog, tudomány, művészet, erkölcs, filozófia és vallás), ezek felhasználásának folyamatát (a termelésben, a társadalmi együttélésben, művelődésben és nevelésben, egészségvédelemben és a mindennapi életben). Anyagi kultúrának pedig ezek megvalósulását, tárgyiasult és szervezeti formáit a felhasználás előbb jelzett területein. Az objektív kultúra egyéni elsajátítása során kialakult személyiségi jellemzőket (képességeket, készségeket, jártasságokat, tapasztalatokat, ismereteket, élményeket, szokásokat, erkölcsi tulajdonságokat, magatartási, viselkedési módokat, jellemet) *szubjektív kultúrának*, vagy *személyi műveltségnek* nevezzük. Vallottuk, hogy a kultúra nem statikus jelenség, hanem nagyon is dinamikus. Bár a kultúra

objektívalódott javai az alkotó, hasznosító, továbbfejlesztő tevékenység eredményei, emellett mindig emberi viszonyok összessége (alkotók - művek - felhasználók, elsajátítók viszonyrendszere) és válogató, értékelési aktivitás.

Ezt a széles terjedelmű, nagyfokú dinamizmust tükröző folyamatot nevezzük kultúrának. Tehát a személyiségnek nemcsak az intellektuális szféráját, hanem érzékelési-tapasztalási, érzelmi és tevékenységi, magatartási, szokás-szféráit, területeit is ide soroljuk. Amikor tehát mi az érték szerint válogatott, intenzíven közvetített, lényegi kultúra kollektív, ill. ezen belül egyéni elsajátításának, belső feldolgozásának tekintjük a nevelést, mindig erre az intenzív teljességre gondolunk. (Minden olyan magyarázat, mely csak az ismeretrendszer intellektuális kialakítására szűkítené le a lényegi kultúraelsajátítást - nézetünk szerint súlyos torzítást jelent). Csak a fentebb jelzett, intenzíven teljes, lényegi kultúra elsajátítása teremtheti meg a szubjektív kultúra fentebb bemutatott személyi vonásainak intenzív teljességét megnyilvánító személyiség-gazdagodást, mint a *nevelés eredményét*.

De ugyanez az intenzív teljesség fejeződik ki a művelődéstudomány, mint szaktudomány 20 évvel későbbi kultúra- és művelődéstudományelméletében, melyet Vitányi Iván akadémiai doktori értekezése képvisel (Vitányi, 1981). Szerinte is a művelődésben meg kell nyilvánulnia a kultúra valamennyi ágának (az anyagi, a szociális és szellemi kultúrának), minden fájának (tradicionális, autonóm, heteronóm és generatív kultúrának), valamint terjedési mód szerint a mindennapi kultúrának és az intézményes kultúrának. Bár a felosztás aspektusai változtak, de a kultúra tartalma és terjedelme (amely tehát a nevelés lényegi tartalma) ebben a felfogásban is ugyanaz az intenzív teljességű maradt.

2. Ugyanakkor számítani kell a nevelés jelentős *buktatóira* is. Éppen az ellenkező végletbe csaphat át, ha egyrészt nem tudja a személyiség autonómiáját biztosítani, (s az egyén a személyiségébe való durva külső beavatkozásnak érzi azt!) és ha ennek következtében az egész folyamat nem tud átcsapni önnevelésbe. Az elsőre Karácsony Sándor (Karácsony, 1942), sokunk mestere tanított meg bennünket. „A nevelés fő célja az egyén, sőt több: a személyiség. A társas-lélek funkciója: a nevelés. Ez azt jelenti, hogy minden társas-lélektani akarat-megnyilvánulás nem más, mint nevelés... A nevelés akkor lesz sikeres, ha az egyéniség sértetlen marad, ha megőrzi autonómiáját”.

Úgy tudjuk az egyént a lényegi kultúra elsajátítására, személyiségében való kialakítására ösztönözni, hogy azt ne érezze személyiségi jogai, függetlensége megsértésének. Mindenféle nevelés sikerének fontos feltétele ez, éppen az öntevékenység miatt. Ennek lényege és

eredménye lesz „minden nevelési folyamat legfőbb titka a külső nevelő hatás „átcsapása” önnevelésbe”. Tehát öntevékenységgént vállalni tudja az ösztönzött tendenciájú cselekvést! Erre viszont egyrészt a hazai „Új Iskola” reformpedagógiája, másrészt Makarenkó ismert pedagógiája tanított meg bennünket. Húzzuk alá tehát, hogy ha e két alapvető feltétel a céltudatos nevelésben nem érvényesül, a nevelés a személyiségben nem fejlődést, hanem éppen ellenkezőleg, az ösztönzött tendenciával szemben való tudatos ellenszegülést eredményezi.

3. Itt nem lehet kikerülni egy „örök” vitatémában való állásfoglalásunkat: *nem mossuk-e el a határt ezzel a felfogással a nevelés és a környezeti hatás jelenségek és fogalmak között, nem lényegtelenítjük-e el vele a nevelés jelenségét?*

A válaszunk határozott nem. Igaz, hogy természetes teljességűvé szélesítjük a személyiségformálódás társadalmi jelenségét (s mi tudomány-rendszerként ezt a jelenséget tekintjük művelődésnek), s benne szerepet szánunk a külső környezeti hatás fentebb tipizált jelenségeinek (a spontán formálódásnak, szórakozásnak, szórakozva művelődésnek, információnak) is. Igaz az is, hogy mi ezen az egészen belül elhelyezkedő nagy fontosságú társadalmi jelenségnek tartjuk az egész életre kiterjedő permanens nevelést is, de a többi jelenségtől eltérő, minőségileg, lényegileg új szintet jelentő jelenségnek! Logikailag, a fogalmak pontos meghatározása (L. Durkó, 1980) szintjén ez azt jelenti, hogy a művelődés hatókörébe tartozó jelenségek lényegi, közös jegyeit:

- a személyi aktivitást,
- a kulturális javak ehhez kapcsolódó egyéni elsajátítását,
- az ezek eredményeként jelentkező személyiségformálódást,
- optimális körülmények között személyiségfejlődést minden beletartozó részjelenségre, így a nevelésre is érvényesnek tartjuk, de mindenikben (különösen a nevelésben) sajátos színezettel, körülmények között valósulnak meg ezek és a nevelésnél ezeken túl még egészen fontos lényegi jegyek egészítik ki, teszik különös minőségi fokú jelenséggé a nevelés tényeit.

Ezek a fontos, plusz meghatározó jegyek:

- a fejlettség magasabb szintjén levők,
- céltudatos, külső, fejlesztő szándékú,

- rendszerezett beavatkozása,
- a lényegi kultúra közvetítésével a személyiség fejlődésébe.

Rendkívül fontos, meghatározó jegyek ezek, amelyek *a nevelést a nevelés előtti és melletti egyéb művelődési területektől minőségileg elkülönítő, lényegileg új meghatározottságú területté teszik*, miközben a velük való hasonlóság, az összekapcsolhatóság aspektusát is hangsúlyozzák.

Ezek a sajátos, új minőségi jegyek ugyanakkor a *nevelési jelenség hangsúlyos veszélyeire* is felhívják a figyelmet. Ez a személyiségfejlődésbe való külső, direkt *irányú beavatkozásból* következik, éppen a fejlődés meggyorsítása és a lényegi kultúra elsajátítása irányába való koncentráció érdekében. Ez a veszély a *személyiség autonómiájának*, belső önrendelkezéseinek, öntevékeny önmozgásának *a megsértésében rejlik*. Megakadályozhatja a külső hatás eredményességét, sőt éppen ellentétévé, a vele szemben való ellenállássá változtathatja azt.

Ezért joggal válik a Karácsony Sándor féle nevelésfelfogás központi problémájává *a nevelés folyamatában is a másik ember autonómiájának biztosítása*. A direkt nevelői hatás feloldódása olyan indirekt társas-lelki hatásrendszerben, ahol ketten, vagy többen együtt, bizonyos tevékenységben csinálnak valami egészet. Legyen az jogi, társadalmi (nevelési), tudományos, művészeti, vagy vallásos viszonyulás. Ebben a kölcsönös folyamatban az egyik ember hatása, tudományos vagy művészi közlése, társadalmi tette, világnézeti vagy vallásos meggyőződése, segítő emberi magatartása - példájával, vonzó érzelmi színezetével, teljes emberségével - válik olyan indirekt hatássá, amely mintegy teljesen önkéntes vágyódást, motiválást, öntevékeny önmozgást indít el az emberben. Az egyén az ilyet saját viselkedésnek, autonóm cselekvésnek tekinti, amely nem sérti az önállóságát. Íme így valósul meg a külső *nevelő hatás önnevelésbe, öncselekvésbe való átcsapása*. És ilyenkor lesz a folyamat személyiséggazdagítóan eredményes.

Ilyen bonyolult, differenciált társas-lelki folyamat a sikeres nevelés. Valljuk be őszintén, ez a legtöbb esetben nem így jön létre. Ilyenkor a mégoly jó szándékú, direkt fejlesztő hatás erőszakos beavatkozásnak hat az egyén autonómiájába, önrendelkezésébe, s az egyénben nem vonzódást, hanem ellenállást vált ki, mert önérzetét sérti.

Erre a nagyon ellentmondásos személyiségfejlődési „eredményre” a nevelés során, mint eshetőségre feltétlenül számítani kell, ami maximális önvizsgálatot, önértékelést, hatás-elemzést kíván a nevelőtől. Amennyiben e differenciált társas-lelki folyamat sikeresen megvalósul, az az egyén fejlődésében valóban gyors, eredményes, minőségi változást vált ki.

Gyorsabban, mélyebbet minden más sikeres környezeti hatásnál. De ha nem - könnyen ellenállást, a remélt célok megghiúsulását, s könnyen lehetséges, hogy tartós negatív szembenállást alakíthat ki a személyiségben.

Ugyanehhez a gondolatkörhöz tartozik az eredményes nevelésnek az a problémája is, hogy *ez a folyamat nem zárja-e ki a nevelés módszerei közül a céltudatos, direkt külső nevelési hatás lehetőségét.*

Válaszunk határozott nem. A direkt hatás is eredményes lehet, de mindez a nevelési folyamat megvalósulásának belső dialektikájától függ. Mint a későbbiekben részletesen is kifejtjük: a nevelés lényegéhez tartozik a személyiség (vagy csoport) adott fejlettségi szintjének pontos és gondos diagnózisára épülő, céltudatos, fejlesztő prognózis, és az ezirányba mutató, céltudatos, nevelői hatás. De a jól definiált nevelői célok és következmények a nevelés részeseiben mint a személy (csoport) közösen elfogadott céljai elérésének szükségszerű belső feltételei, evidenciával bírnak, s így követelik logikus lépésként a résztvevő öntevékeny hozzáállását azok megvalósításához (mindezt részletesebben lásd Makarenkónál). Ezzel a direkt külső nevelői hatás olyan fontos és hatékony belső motiválást nyert, amely alapján a külső hatás „átcsap” tanulói öntevékenységbe, önneveléssé válik. A jól meghatározott direkt fejlesztő hatás tehát lehetséges, szükséges és éppen úgy jogosult a nevelési folyamatban, mint a közvetett indirekt hatás, hiszen a nevelési folyamat belső dialektikájában (jól alkalmazva) ez is „átcsap” közvetett önalakítási, önnevelési folyamatba.

Gondolatmenetünk következő logikai lépését, t. i. annak mérlegelését, hogy a személyiség-fejlődés létrejöhet-e a nevelés előtti, melletti alkalmi környezeti hatás körülményei között is - meggyőződésünk szerint az előzőekben kifejtettek már jelentősen megkönnyítik.

4. Ha tanulmányunk első két fejezetének legfőbb tanulságát egy-egy tételbe összesűrítjük, kimondhatjuk, hogy - éppen mert a személyiség öntevékenysége a „végső szó” a fejlődésben - a kultúra elsajátítása s vele a személyiség változása kedvező viszonyok között a nevelés előtti (melletti), szélesebb értelmű környezeti hatásrendszer eredményeként is kialakulhat. Ennek legfőbb oka az, hogy az előbb jelzett két fontos feltételt éppen indirekt, közvetett jellegénél fogva spontánabban biztosíthatja. Közvetíti a kultúra különböző termékeit, de közvetett jellegénél fogva mindvégig biztosítja a velük való élés az ezirányú döntés szabadságát, önkéntességét. A magunk részéről tehát csak magában a külső hatásrendszerben - személyiségfejlődést szükségszerűen biztosító - elvi elválasztó különbséget nem tudunk látni a nevelés és környezeti hatás között. Bizonyítják ezt számunkra azok a sikeres személyiségváltozási tapasztalatok, amelyek attól függetlenül a személyiség pozitív változását váltották ki, eredményezték, hogy a külső környezeti hatás éppen milyen természetű volt: spontán interperszonális hatás (pl. baráti beszélgetés) vagy egy szórakozást vagy szórakozva-művelődést szolgáló kulturális alkotás rendelkezésre bocsátása (pl. az Ember tragédiája TV-játék), vagy éppen a nevelés céltudatos, szervezett kultúraközvetítése. A folyamat „titka” a befogadó egyén belső pszichikus feltételrendszere, a külső közvetett hatás egyéni, aktív, alkotó feldolgozási/elsajátítási képessége, amely fontos személyiségformáló tényezővé tudja átlényegíteni a még esetleges, alkalmi, nem lényegi külső (kulturális) hatást is. Akinél azonban ez az elsajátító, belső feldolgozó képesség ilyen szinten nem funkcióképes, annál ez a hatás csak a felszínes, ellentmondásos tapasztalás mezejét szélesíti.

IV. A nevelési folyamat fő lépései és az önnevelés kettős értelmezése

Itt kell bekapcsolnunk a folyamat értékelésébe az önnevelés jelenségét, annak kettős értelmezését: *az önnevelés, a nevelés nélkülözhetetlen részfolyamata, szerves tartozéka.*

A személyiség fejlődése döntő mozzanatának, mintegy mozgatórugójának a különböző környezeti hatásra kiváltódó öntevékenységet, aktivitást tartjuk. Ez érvényes a sikeres nevelésre is. Itt is a személyiségi fejlődés lényeges feltétele nem önmagában a fejlődés magasabb szintjén lévő nevelői környezet külső hatása. Ez csak motiválója lehet a nevelés részese öntevékenységének, mint a fejlődés fiziológiai-pszichikai megvalósítójának. Ezt az öntevékenységi mozzanatot tekintjük *az önnevelési folyamat csírájának*, majd első megnyilvánulásainak, mint a nevelési folyamat szükségszerű, nélkülözhetetlen és állandóan fejlődő elemének.

A már előbb jelzett differenciált társas-lélektani viszonyrendszer - ami a nevelés lényege - mélyebb megértéséhez akkor jutunk közelebb, ha beiktatjuk gondolkodásunk menetébe *a nevelési folyamat belső mozzanatainak a logikáját*, és ehhez kapcsolódóan *a nevelési és önnevelési folyamat összekapcsolódásának modelljét*. Az elsőhöz a holland felnőttnevelési iskola alapítójának, Ten Have professzornak (ismertette: Enckevart, 1973), s Petrikás Árpádnak a nézeteit (Petrikás, 1975) vesszük alapul, a másodikat már inkább saját kutatásaink eredményének tekintjük.

A tömörítés érdekében már csak a gondolatsor végeredményét közöljük, amely függőleges irányú összevetésben a folyamat fő mozzanatainak logikai lépéseit jelzi, a vízszintes kettős tagolással a nevelői és önnevelői mozzanatok párhuzamosságát és egymást kiegészítő összekapcsolódását modellezi. A kiinduló alaptétel az, hogy a nevelés folyamata sokrétű, soktényezős folyamat, de ezeken belül mégis hangsúlyosabban kidomborodik két fő mozzanat: a külső nevelői hatás és a nevelés részesében (tanulóban) lejátszódó belső reagálás, az önnevelői mozzanat. Mindez egy belső logika szerint rendeződik a személyiségváltozás folyamatát alkotó fő lépések sorrendjébe.

Nevelői mozzanat	→ ←	Önnevelői mozzanat
a. Eligazítás az értékek, eszmények, követelmények terén.	→ ←	Önálló eligazodás az értékek, követelmények világában.
b. Diagnózis a személyiség adott műveltségi, képzettségi, neveltségi állapotának tisztázására.	→ ←	Öndiagnózis a saját fejlettségi állapotra vonatkozóan.
c. Áthidalási (nevelési) terv az adott helyzetből a kívánatos helyzet megközelítésére.	→ ←	Tervek a műveltség, képességek, jellem önálló fejlesztésére.
d. A nevelési tervben foglaltak gyakorlati megvalósítása kultúra-elsajátító, felhasználó, alkotó tevékenység és viszonyrendszer szervezésével.	→ ←	Az önfejlesztő tervek megvalósítása (önkormányzással, önkorlátozással).
e. A nevelési folyamat eredményeinek, hatásának (hatástalanságának) értékelése.	→ ←	A személyiség változásának önértékelése.

Sikeres, eredményes nevelés csak a két oldal: a nevelői és önnevelői mozzanat dialektikus, egymást átható, kölcsönös együttműködéséből jöhet létre. Ez az egész életre kiterjedő,

permanens nevelés legalapvetőbb tétele. A döntő kérdés viszont a megvalósítás hogyanja, tekintettel arra, hogy az önnevelés részképességei nem készen születnek, hanem a gyakorlás mértékében a nevelés, művelődés öntevékenységi folyamatában fejlődnek ki, illetve fejlődnek tovább.

Döntő tehát az önnevelési részképességek fejlődésének folyamata, fejlettségének szintje, amely az előzetes gyakorlás mértékétől függ, de éppen emiatt a fő életszakaszok (a kisgyermekkortól a felnőtt korig), de az egyes részképességek természete, sőt az egyedi személyiségfejlődés mértéke szerint is nagyon differenciált lehet. Ennek a változatosságnak a mértékét figyelembe véve *kell a nevelői ösztönző, segítő hatásnak minden részmozzanatánál az önnevelői mozzanat fejlettségi szintjét alapul venni*, a nevelői segítséggel azt funkcionálisan kiegészíteni, s ezáltal a rész, illetve az egész folyamatot teljes hatékonyságúvá tenni. Ez a fejlettség alacsonyabb szintjén a nevelői mozzanatok nagyobb arányú szerepét kívánja, majd a fejlődés mértékében fokozatos csökkenését és az önnevelési mozzanatok egyre nagyobb arányú kiteljesedését hozza. A nevelés egyre nagyobb mértékben „feleslegessé teszi”, korlátozza önmagát, s az egyre növekvő arányban kiteljesedett önneveléssel helyettesíti.

A nevelői társas viszony tehát állandóan változó, dinamikus egység, melynek mechanizmusát Karácsony Sándor így jellemezte (Karácsony, 1942): „Nevelés közben csak egyetlen magatartás áll módunkban: *egész valónkkal viszonyulnunk kell a másik félhez*. Sohase tudom, hogy mitévő legyek a következő pillanatban, mert az attól függ, a másik embernek miben és hogyan lehetek szolgálatára. Még áldozat árán is, mert szeretem a másik embert. Vele, általa, reánézve élek.”

Kövessük hát a következőkben *az önnevelési képesség fejlődési; kibontakozási folyamatát*, s azt, hogy *a különböző fejlettségi szintű egyén hogyan vesz, vehet részt önmaga nevelési folyamatában*. Másrészt adjunk választ arra a kérdésre, hogy *milyen a kölcsönhatás a fejlődő önnevelési képesség és a nevelői aktivitás, nevelési folyamat között*. Milyen hatást gyakorolnak a fokozatosan fejlődő önnevelés funkciói a nevelés egészére.

A folyamat kezdeti állapotára, a fejlődés alsó szakaszában, melyet *a spontán önalakulás folyamatának nevezünk*, Kocsetov tett pontos megállapításokat (Kocsetov, 1971): „A gyermek fejlődése tudatos és tudattalan, aktív és passzív változásokat egyaránt magában foglal. Ezért a gyermeknek saját fejlődésében való részvétele is különböző mértékben lehet tudatos és aktív... A gyermek mindig részt vesz saját fejlődésében, de ez különböző formákban történik.

Az önnevelés a legmagasabb, de nem egyetlen formája az önfejlődésnek és az öntevékenységeknek. Vannak más (alsóbb) típusúak is, mint... a felnőttekhez való igazodás, a közösséghez való igazodás, intuitív alkalmazkodás, tudatos alkalmazkodás és utánzás”. Saját önalakításában való részvétel a kisgyermekkorban (de analogikusan igaz ez a fejlődésükben megrekedt fiatalokra, sőt nagykorúakra is) a legelső szinten nem több, mint öntudatlan, spontán illeszkedés, alkalmazkodás a számára fontos környezet érzelmileg vonzó személyeihez (szülőkhöz, testvérekhez, kortárs-csoportokhoz, majd nevelőkhöz), hogy hasonuljon hozzájuk, hogy védelmet, támogatást kaphasson tőlük. Ez módot ad számára viszonylag védett viszonyok között az elemi létszükségleteiből következő tevékenységekre, ezzel az ezekhez szükséges szervei, s képességei fejlesztésére. Ez a folyamat már a kezdet kezdetétől a vonzó, elismert, elfogadott személy, vagy mikroközösség kívánságai, vágyai, elvárásai előbb öntudatlan, féltudatos követéséhez, majd e folyamat részeként ezen „elvárások”, „kívánatos állapot”, egyre tudatosabb megértéséhez, elfogadásához, a velük való azonosuláshoz és végül az ezek megvalósítására való tudatos törekvés megjelenéséhez vezet. Tehát a nevelői külső hatást jellegzetes öntevékenységi, önalakítási, önnevelési mozzanat teszi teljessé, mert ezáltal lesz az a fiatal számára fejlesztővé.

Ha az önnevelés „csírái” és a nevelési viszony *kölcsönhatása* problémára keressük a választ, a fejlődés ezen első szakaszában, az önnevelés következő szerepét emelhetjük ki:

- a számára érzelmileg szimpatikus nevelői személyiség mellé állás, kívánságai teljesítése, ezzel annak külső nevelői hatása belsővé, öntevékenységgé fordítása;
- a sokrétű tevékenységgel a cselekvési, elsajátítási részképességek gyakorlása, ezzel erőteljes fejlesztése;
- a környezethez való elsődleges, passzív alkalmazkodás megvalósítása;
- egészében a nevelői követelményekre, hatásra motiváló szerep, azonosulás a követelményekkel, ezek teljesítésére törekvés, ezzel a külső hatásnak öntevékenységgel neveléssé való átlényegítése.

Innen már csak egy lépés, de minőségi ugrást jelentő lépés a serdülés körüli időben az éntudat, öntudat kialakulása, s vele az egyén önállóodási vágyának, önalakítási törekvéseinek, a saját érdeklődése, öröklött és fejlődő adottságai szerinti öntevékenységeinek megjelenése, ezzel az „*alakuló*”(céltudatos) „*önnevelés fokára*” való *felfejlődés*.

Fontos megjegyzést kell ehhez a folyamathoz is tennünk.

Mire terjed ki ez a belső önfejlődési folyamat a személyiség szempontjából? Nem ontogenezis sorrendben, hanem logikai osztályozás szempontjából nézve a következőkre:

- a) a valóság megismerés, kultúraelsajátítás forrásai, eszközei, folyamatai és módszerei tapasztalására, gyakorlására, és tudatos képességekké és féltudatos készségekké fejlesztésére;
- b) a szükséges művelődési tartalmak elsajátítására;
- c) fontos pszichikus képességek: figyelem, gondolkodás, érdeklődés, fantázia megerősítésére, ezek integrálódásával a probléma felismerés, elemzés és problémamegoldás egyre alkotóbb folyamatára;
- d) az önismeret, önelemző képesség erősítésére,
- e) a negatív személyi tulajdonságok megfékezésére, pozitív viselkedés, magatartás szokássá fejlesztésére, az ún. jellemfejlesztésre.

Ennek az önnevelési reagáló folyamatnak végig céltudatos nevelői támogatás kell, hogy kísérője, ösztönzője, ha kell, kiegészítője legyen.

Ez az, amit röviden *az önnevelésre-, önművelésre nevelés* feladatának nevezünk. Alapelve, hogy a gyermeket magát ösztönözzük a megismerési, probléma-megoldási, önkorlátozási, önkibontakozási feladat elvégzésére. Lehetőleg a gyermek semmit se kapjon készen, mindenért magának kelljen megküzdenie. „A megvalósításhoz csak abban a mozzanatban, s olyan mértékben kapjon „nevelői” támogatást, amit és amennyiben azt önmagában vagy társaival együtt nem tudná öntevékenyen elvégezni. Ez az ösztönzés, segítség az önnevelés mindazon tevékenységi területeire kiterjed, amelyeket az előző pontban a személyiség struktúrájára nézve felvázoltunk. Meg kell érteni, hogy itt sem magára a nevelői hatásra fejlődik az önművelési képessége, hanem az önművelés, önnevelés egyes pszichikus részképességei gyakorlása aktív folyamatában, és csak azok a részképességek, és olyan arányban, amelyek és amilyen mértékben reális saját funkciót nyertek a nevelés-önnevelés dialektikájában.

Már csak ismételnünk kell azt a fontos megállapítást, hogy erre a relatív önnevelési-önművelési *képességre való támaszkodás* ennek megerősítése lesz *az elvi és gyakorlati feltétele* annak az előbb említett alapfeltételnek, hogy *biztosítsuk* a gyermek, növekvő gyermek, serdülő, ifjú vagy nagykorú *autonómiáját a nevelés folyamatában*, másrészt ugyanennek a folyamatnak a másik oldalaként, hogy elérhessük, hogy a nevelés mindig átmehessen önnevelésbe.

Ugyanakkor csak ezen folyamat járulhat hozzá a személyiségalakítási folyamat minden mozzanatában az önnevelés pszichikus feltételei, szükségességérzése, képességei, készségei, szokása megerősödéséhez, fejlődéséhez, tehát végső soron ahhoz a paradoxonhoz, hogy a nevelés önmagát feleslegessé tegye és átnőjön a relatíven önálló, kifejlett önnevelés, önművelés szakaszába.

Ez előtt azonban még az önnevelésre, önművelésre nevelés egyik, napjainkban különösen fontos részfeladatáról: *a tapasztalati kultúra és a lényegi, nevelési kultúra szerves összekapcsolásáról külön is nyomatékkal kell szólnunk.*

Azt mondtuk előbb, hogy „kedvező viszonyok” között a széles személyiségformálódás nevelésen kívüli területei is pozitív személyiségformálódást, sőt a lényegi kultúra elsajátítását eredményezhetik. De csak kedvező viszonyok között. Spontán módon, maguktól hatva - az emberek átlagánál - azonban felszíni, rendezetlen tapasztalati kultúrát, „*mozaik - kultúrát*” eredményeznek.

Ez a felszíni, de nem lényegi elemeken túl téves nézeteket, helytelen következtetéseket, sőt megrögzött előítéleteket is tartalmazhat. Ez a folyamat napjainkban, a tömegközlés csatornáinak megsokszorozódása és a vele együtt járó „értékzavar” időszakában sokszorosán felfokozódik. Kedvező feltétel akkor keletkezhet, ha a céltudatos nevelés mindezt előre válogatja, koordinálja, hatáskörébe vonja, és főleg segít belsőleg hatékonyan feldolgozni. Ha kell erősíti, ha szükséges újragondoltatja, hiányait korrigáltatja a nevelés részeseivel. Ezzel világnézetileg rendezi, szervesen hozzákapcsolja a „*tapasztalati kultúrához*” e „*lényegi, igaz következtetéseket*”, ezzel a „*mozaik-kultúrát szerves, lényegi kultúrává teszi.*” Ez napjaink önnevelésre nevelésének különösen fontos feladata.

Ez megtörténhet *utólag is* a nevelés folyamatában, ha az osztályban és osztályon kívüli nevelésben mindig a tanulókkal való munkaközösségi együttműködés folyik, ahol aktívan felidéznek minden kérdésről az eddig tapasztaltakat, hallottakat, hogy közvetetten irányított munkával azokat újraértelmezzék, újraértékeljék, új, igaz következtetéseket, összefüggéseket ismerjenek fel benne! Ezt a „kedvező körülményt” tehát egyrészt a nevelés közvetett segítése utólag is megteremtheti, amely végleges eredményként a felszínes, köznapi kultúrát is lényegi kultúrává „*lényegítheti*” át az aktívan résztvevő tanulóban.

Másrészt a „kedvező feltételt” a kultúraelsajátító egyén fejlett, öntevékeny, önművelési kultúrája is megteremtheti.

A fejlődő önnevelési képesség és a nevelés kölcsönhatásáról e szakaszban a következőket emelhetjük ki:

- A növekvő aktivitás, az önnevelési részképességek gyakorlása egyre nagyobb hatékonyságúvá teszi az önnevelést. Mindez termékenyítően visszahat a nevelésre. Annak egyre magasabb szintű újraindítását teszi lehetővé. A nevelés új fokozata ismét tovább fejleszti az önnevelési folyamat fentebb elemzett összes részképességét. *Ez a kölcsönösség, ez a reciprok hatás juttatja el nevelési eredményként az egyént végső soron a kifejlett önnevelés szintjére, s teszi folyamatosan magasabb szinten megújíthatóvá a nevelést.*
- Ebben a folyamatban a nevelés rendkívül jelentős tartalék energiát és segítséget kap a fejlődő önneveléstől, *elsősorban a sajátos képességek kiteljesítésében, a sokszínű egyéniség kifejlődésében*, amelyhez a nevelés sokkal inkább az általános képességbeli alapozást, míg az önnevelés a specifikus irányba való önkibontakozást, továbbfejlődést, az individualizálódást biztosítja.
- A kifejlődő én-tudat *önfejlesztő céltudatosságot* eredményez. Bár a nevelői közösség hatása nélkülözhetetlen, de a jellem *önnemesedési folyamatában*, a személyiségnek a mindenirányú fejlődéssel való permanens lépéstartásban, egy újfajta, magasabb, *aktív alkotó, alkalmazkodó képesség megerősödésében* a fejlődő, majd kifejlett önnevelésnek már meghatározó szerepe lesz.
- Összességében azt emelhetjük ki, *hogy az önnevelés közbeiktatódásával valósul meg az a nagyon fontos sajátosság, hogy a gyermek (vagy felnőtt), mint a nevelési folyamat részese, úgy lesz „tárgya” a nevelésnek, hogy ugyanakkor mindvégig aktív alanya is lesz annak, öntevékeny részese személyisége differenciálódásának, képességei kibontakozásának, egészében a nevelődésének.*

V. A kifejlett, relatíven önálló önnevelés mint a neveléssel segített önnevelés gyakorlásának eredménye

Ebben az előzőekben felvázolt folyamatban alakul ki a fejlett önnevelés szükségletérzése, képessége és szokásrendje mint a személyiségfejlődés új minőségi foka. Ennek értelmezése adja az önnevelés koncepciójának második megközelítési módját.

Nem jelent ez abszolút függetlenedést a művelődéstől. Tovább is szüksége lesz az egyénnek a szabad kultúrálódás szervezeti, közművelődési feltételeinek előzetes társadalmi szervezésére, biztosítására. De a fejlett önnevelési képesség még azt a lehetőséget sem zárja ki, hogy a kultúraelsajátítás egyes, számára laikus területein ne lehetne az egyénnek szüksége tovább is szakemberrel való konzultációra, vagy a probléma kics csoportos, kollektív megvitatására. De mindez már teljesen önmagától és jórészt önmagából is indul ki, önmaga képességeiből nyer motiválást, mert az egyén legfőbb jellegzetessége, hogy a személyiségfejlesztés minden lényeges folyamati vonatkozásában képes az önnevelésre, önművelésre. Tehát feleslegessé teszi a direkt, a közvetlen nevelői segítséget.

VI. A fejlett, önnevelésre képes állapot fő jellemzői

- a) képes az egyén a változó életfeltételekből következő, személyével kapcsolatos, állandóan fejlődő követelmények, elvárások, továbbá az értékek és értéktelenségek terén való önálló eligazodásra;
- b) rendelkezik az önműveltség, önképzettség és önneveltség jellem- és magatartási állapot terén az önelemzés, a könyörtelenül őszinte és reális öndiagnózis képességével értékei és hiányosságai tudatosítására;
- c) ezekből kiindulva mind az önművelés, mind az önképzés képességeinek fejlesztése, mind az önnemesedés, jellem- és magatartásnevelés) terén tud önmaga elé rövid és középtávú önnevelési célokat kitűzni és ezeknek megfelelő, terveket kialakítani;
- d) rendelkezik azokkal az alapvető eszközökkel, módszerekkel, önnevelési technikával (beleértve a sokrétű recepciós és értékelési képességeket), probléma-megoldó képességet, az önkorlátozás és önkényszerítés akarati képességét is stb.), hogy céljait meg is tudja valósítani;
- e) végül mindezen folyamatokat (beleértve az eredményeket és kudarckokat is) állandóan képes önértékelő magatartással nyomon követni, s ezzel új önnevelési lépéseket indukálni.

Az önálló, fejlett önnevelés állapotának ezen belső pszichikus feltételei magyarázzák meg azt a sajátos, fontos önnevelési helyzetet, hogy az ilyen ember *önmagában is képes lesz* az előbb jelzett, alapvető művelődési folyamat: *a tapasztalati kultúra és a lényegi kultúra* szerves egységgé alakításának, saját fejlődése számára értékévé nemesítésének megvalósítására.

VII. Összegzés

Rendhagyó gondolatok ezek a nevelésről? Talán inkább szokatlanok, elfelejtettek, *de nem előd nélküliek*. Már az idézett neveléstörténeti szerzők mutatják, hogy gyökerei a neveléstörténet haladó gondolkodóinál (pl. Nagy László, Domokos Lászlóné, Karácsony Sándor, Makarenkó} megvannak, de rokoníthatók Zsolnay: „gyakorlat-közeli pedagógiájával”, s azokkal a korszerű iskolakísérletekkel (Gáspár László, Mihály Ottó, Petrikás Árpád}, melyek jelentős lényege a tanulás teljes, sokrétű tevékenység- és viszonyrendszerének, az egyéni és csoportos önnevelésnek a bevonása a nevelés hatókörébe. De mindenképpen alkalmasak arra, hogy új hangsúlyt emeljenek ki a személyiségfejlődés és különösen a nevelés folyamatában, amelyek viszont *a nevelés újszerű feladataira* hívják fel a pedagógusok és andragógusok figyelmét a személyiségfejlesztő hatékonyság érdekében.

Lada László: Andragógia a felnőttkori tanulás - tanítás tudománya

Bevezetés

Az, aki valamilyen kapcsolatba kerül a felnőttképzéssel – oktat, szervez vagy tanácsadó munkát

végez – csak megfelelő elméleti alapok és módszertani kultúra birtokában lesz képes szakmailag megalapozott andragógusi munkára. Megfelelő elméleti megalapozottság, az ehhez kapcsolódó módszertani kultúra és egy újfajta menedzserszemlélet teszi csak lehetővé a mélyebb empátikus alapokból fakadó és rugalmasan alkalmazható megoldások megtalálását.

Az andragógiai elmélet az andragógiai gyakorlat – az intézményesülő felnőttoktatás, felnőttképzés - kibontakozásának folyamatában lépésről lépésre alakult ki. Alapvetően oly módon, hogy a felnőttoktatási gyakorlat felvetette a maga mindennapi gyakorlati problémáit, hogy aztán elméleti problémákká lehessen transzformálni őket, s el lehessen jutni elméleti megoldásukhoz.

Először Medinszkij vetette fel a diszciplináris rendszer lehetőségét 1923–25-ben, majd 1951-ben és 1957-ben Henselmann és Pöggeler dolgozta ki, s Magyarországon 1968-ban Durkó Mátyás alkotott minden részletében artikulált rendszert. Ez az összetett genealógia végső soron arról szól, hogy az andragógiai elmélet azáltal épült, terebélyesedett, a felnőttoktatási, -képzési gyakorlatból, valamint a vonatkozatható eszmékből és tudományokból kiszűrve a maga sajátos (andragógiai) problémáit, majd hipotéziseket és tételeket alkotott megoldásukra. Felfedezte a saját problémáit, amelyek nem azonosak más diszciplínák problémáival, olykor gyökeresen különböző, máskor hasonló, megint máskor azonos megoldási módokat igényelve.

A kiinduló pont azonban mindenképpen szilárdan a felnőttoktatásban, -képzésben rögzül, a szemlélet felnőttoktatási, -képzési látókörű, a teljesítendő feladat mindig a felnőttoktatásban, -képzésben jelentkezik. Közöttük azoknak a problémáknak az exponálásakor és megoldásakor is, amelyeket az andragógiai elmélet rendszerbeli alapproblémáinak tekinthetünk.

Az elmélet fejlődése folyamatosan kitermeli az alapproblémákat: azokat, amelyek a felnőttoktatás, -képzés belső, lényegi meghatározottságára, önazonosságára vonatkoznak, és amelyekből problémák egész sora származhat. Az a gondolati építmény, amit andragógiai elméletnek nevezünk, andragógiai alapproblémákra épül, s konstrukciójának íveit az

alapproblémák megoldási hipotézisei és tételei alkotják. Ily módon ki is alakult az a neveléstudományi rendszer, amelyben az általános embernevelés: az antropagógia két alrendszere, diszciplináris tagja a pedagógia a felnővekvő, és az andragógia a felnőtt nemzedékek- , sőt újabban a gerontológia az idősödő emberek -nevelése, tanítása.

Az andragógia tudománya az elmúlt évtizedekben jelentős lépéseket tett annak érdekében, hogy mindenki által elismert autonómiát vívjon ki a maga számára a neveléstudomány területén. E törekvéseket sokáig akadályozta, hogy a szakmán belüli vitákban nem sikerült egyetértésre jutni az elnevezések és a fogalmak rendszerében. A széles körű szakmai összefogás révén felhalmozott ismeretek és az ezeket összefoglaló Felnőttoktatási és -képzési Lexikon címszavainak áttekintése után azonban megkísérelhetjük az andragógia tudományának a neveléstudományok rendszerébe való illesztését.

1. A neveléstudomány rendszere és kapcsolatai más tudományokkal

Az 1982-ben kiadott Magyar értelmező kéziszótár a tudományról a következő meghatározást adja: „A természet, a társadalom és a gondolkodás objektív összefüggéseiről szerzett, igazolható ismeretek rendszere.” A tudomány azonban nemcsak felhalmozott ismeretek rendszere, hanem céltudatos társadalmi tevékenységforma is, amely az objektív valóság tulajdonságainak és törvényszerűségeinek megismerését, gyakorlati alkalmazását, előrejelzését szolgálja. A legáltalánosabb felosztás esetén a tudományok három nagy csoportra oszthatók. (léteznek természetesen más felosztási rendszerek is):

- társadalomtudományokra,
- agrár- és élőtermészet-tudományokra,
- műszaki és élettelen-természet-tudományokra.

(Az ENSZ 1980-as ajánlása a tudományokat hat területre osztotta: természettudományok, műszaki tudományok, mezőgazdasági tudományok, orvosi tudományok, társadalomtudományok, szellemi tudományok.)

Az 1994. évi XL. Törvény szerint a Magyar Tudományos Akadémia önkormányzati elven alapuló tudományos köztestület, amelynek fő feladata a tudomány művelése, a tudomány eredményeinek terjesztése, a kutatások támogatása, a magyar tudomány képviselése.

Napjainkban 11 tudományos osztálya működik, ebből nyolc természeti, három társadalomtudományi:

I. Nyelv- és Irodalomtudományok Osztálya

II. Filozófiai és Történettudományok Osztálya

III. Matematikai Tudományok Osztálya

IV. Agrártudományok Osztálya

V. Orvosi Tudományok Osztálya

VI. Műszaki Tudományok Osztálya

VII. Kémiai Tudományok Osztálya

VIII. Biológiai Tudományok Osztálya

IX. Gazdaság- és Jogtudományok Osztálya

X. Földtudományok Osztálya

XI. Fizikai Tudományok Osztálya

A II. Osztály illetékességi körébe nyolc tudományterület (filozófia, művészettörténet, neveléstudomány, pszichológia, régészet, történelemtudomány, ókortörténet, továbbá tudomány- és technikatörténet) gondozása tartozik. Jelenleg a Magyar Tudományos Akadémián a neveléstudomány területét a Pedagógiai Bizottság képviseli, az Andragógia csak, mint a Pedagógiai Bizottság albizottsága szerepel.

2008 – ban az Akadémia Elnöke, Vizy E. Szilveszter létrehozott egy „Tanulás életem át” elnevezésű elnöki bizottságot, amely elkészített egy jelentést a magyarországi felnőttoktatás, felnőttképzés helyzetéről.

1.1 A neveléstudományok kapcsolatai más tudományokkal

A neveléstudomány jellegére nézve társadalomtudomány (elválaszthatatlan az emberi közösségektől), de elemeket, módszereket, ismereteket vesz át a természettudományoktól is. A nevelés kérdése ezért egy rendkívül összetett probléma, így a neveléstudomány számos más tudománnyal is kapcsolatban áll.

A legfontosabbak:

- filozófia (nevelési szempontból talán a legjelentősebb területei az etika, esztétika, ismeretelmélet); határtudomány: nevelésfilozófia (számos nagy filozófus foglalkozott nevelési kérdésekkel is!);

- pszichológia (különös tekintettel a fejlődéslélektanra, személyiséglélektanra, általános lélektanra, szociálpszichológiára);
- biológia (főként az anatómia, fiziológia, genetika);
- szociológia határtudományai: nevelésszociológia, szociálpedagógia;
- közgazdaságtan (az oktatás-nevelés gazdasági kérdéseivel foglalkozik).

Ezenkívül felhasználja a matematika (pl. statisztika), informatika, kibernetika (komplex rendszerek szabályozása, vezérlése) eredményeit, módszereit is.

1.2 A neveléstudományok felosztása

A korábbi leírások szerint a neveléstudományok egy lehetséges klasszifikációját és a legfontosabb résztudományokat az alábbiak szerint csoportosították.

1.2.1. Elméleti jellegű résztudományok

- általános pedagógia: A nevelés alapvető, általános jellegű kérdéseit vizsgálja, tisztázza a pedagógia alapfogalmait.
- nevelélmélet: A nevelés folyamatával, feladataival, módszereivel foglalkozó tudományág.
- didaktika: Az oktatás elmélete. Erre épülnek az ún. szakmódszertanok (szakmetodikák) is. A szakmódszertanok egy-egy konkrét ismeretkör hatékony oktatásával foglalkozó résztudományok (pl. környezeti nevelés módszertana, matematikai nevelés módszertana vagy iskolában a történelem módszertana), míg a didaktika (oktatásemélet) általában foglalkozik az oktatás kérdéseivel.
- neveléstörténet: Pedagógiai elméletek, intézmények és a nevelési gyakorlat történetét vizsgálja.
- összehasonlító pedagógia: Ez külön elv, kutatási módszer, de külön (rész)tudomány is. Különböző pedagógiai rendszerek összevetését jelenti. Pl. a magyar és a külföldi oktatási rendszerek (pl. angol) különböző szempontok alapján történő összehasonlítása.

1.2.2. Alkalmazott területek

Ezek az elméleti tudományok eredményeinek egy-egy sajátos területen való alkalmazásából születnek:

- életkori pedagógiák: Egy-egy életkor pedagógiai kérdéseivel foglalkoznak. Pl. óvodás korúak pedagógiája, iskoláskorúak pedagógiája, *felnőttkor pedagógiája*.

- a nevelés színtereinek pedagógiája: Ebben a résztudomány csoportban a helyszín a szervezőerő. Pl. családi nevelés pedagógiája, katonai pedagógia, kollégiumi pedagógia.
- iskolaszervezetten: az iskola, iskolarendszer strukturális kérdéseivel foglalkozik. Pl. tanügyi jog, iskolák felszereltsége.
- gyógypedagógia: A sérült, fogyatékos gyermekek problémáival, fejlesztésével foglalkozó tudományág.

E felosztásból látható, hogy a felnőttoktatás, -képzés csak egy alkalmazott, részterületi pedagógiaként szerepel. Pedig a XX. század közepén kibontakozó „tudományos technikai forradalom”, de különösen az ezredforduló tájékán bekövetkező információrobbanás következtében a tudományokon belül, illetve a tudományok egymáshoz való viszonyában is számos új folyamat figyelhető meg:

- differenciálódás: résztudományokra való bomlás;
- integrálódás: a különböző tudományok egyre inkább építenek más tudományok eredményeire is;
- interdiszciplínák (határtudományok) jönnek létre: ezek több tudományterületre kiterjedő problémákat vizsgáló tudományok.

Ezek a folyamatok a neveléstudományok esetében is megfigyelhetők.

2. A felnőttek tanulási képessége

Magától érthető, hogy minden itt kezdődött. Választ kellett adni arra az andragógiai alapkérdésre, hogy – egyáltalán – tudnak-e tanulni a felnőttek.

Jó ideig általános volt az a felfogás, hogy a tanulás ideje a gyermekkor és az ifjúság. Felnőttkorukban az emberek azt „élik föl”, amit felnövekvő korukban megtanultak. Mi több: nem is képesek újat megtanulni, a tanulás kapui felnőttkorra bezárulnak.

E közfelfogás a tudománytól is segítséget kapott. William James amerikai filozófus és pszichológus 1893-ban megjelent „A lélektan alapjai” c. hatásos könyvében kifejtette, hogy az emberek életük során kizárólag azokat az eszméket vallják, amelyekre életük 25. éve előtt tettek szert, azután nem képesek újat megtanulni, semmiféle új képességre szert tenni, valóságismeretüket új módon átrendezni. Ettől kezdve kíváncsiságuk a múlté, értelmüket a

továbbiakban a szokás és a rutin irányítja. Az ember 25 éves koráig érik, testileg-lelkileg fejlődik. De 25 éves korára fejlődése „kész, befejezett tény”.

Úgy tűnik, hogy tapasztalataink ma is gyakran igazolják a hajdani közfelfogást és James álláspontját is.

Miközben felnőttkorban az emberek elég régóta tanulnak, elég régóta tanítják őket. S miközben olyan korszak köszöntött ránk, amelyben a felnőttkori tanulás az emberi élet szükséges és természetes, egyetemesen érvényesülő sajátosságává válik. Az intézményes felnőttoktatás európai kezdetei a XVIII. század végére tehetőek. Az egyéni törekvések támogatást kaptak az egyházi köröktől és a szakszervezeti mozgalmaktól. A XIX. század első évtizedeiben megjelenik a felnőttoktatás Észak-Amerikában is. Mindkét kontinensen a XIX. század közepén, második felében indul el az a fejlődés, amely társadalmilag egyre jobban kiterjeszti a felnőttoktatás hatókörét. Érthető, hogy a felnőttkori tanulás valódi lehetőségei ez idő tájt jelentek meg problémaként a közfelfogásban és a tudományban. Némi utánajárással bizonyosan magyarázatot lehetne találni arra, hogy mi minden vezetett a felnővekvő és a felnőtt életkorokat a tanulás ügyeiben mereven elkülönítő, valamint a felnőttkori tanulás lehetőségeit ennyire pesszimistán megítélő felfogás kialakulására. Mindenesetre furcsa ellentmondás feszült a hétköznapi egyre tömegesedő felnőttoktatási, -képzési gyakorlata és valódi lehetőségeinek megítélése között. S bár a tudomány régen túllépett rajta, az ellentmondás mintha tovább kísértene.

2.1. Pszichológiai alapok

Edward Lee Thorndike amerikai pszichológus vizsgálatokat, kísérleteket végzett, adatokat vett fel, igyekezett megtalálni a felnőttkori tanulás pszichológiailag megragadható tényeit. Vizsgálta pl. az érzéki reakció képességeit, a figyelem, illetve a megfigyelés alakulását, az egyszerű és a bonyolult szokások tanulását, az emlékezetet, a megértést. James erőteljesen bölcséleti alapú pszichológiája után Thorndike kísérleti alapú pszichológiája következett. És harmincöt évvel James könyve után, 1928-ban megjelent Thorndike könyve, az *Adult Learning (A felnőttek tanulása)*, amely megadta James nézeteinek cáfolatát is.

Vizsgálatai alapján Thorndike a teljes emberi életre kivetítve állapította meg a tanulási képességek általános fejlődési tendenciáját. E szerint a tanulás optimuma a 25. életév körüli időszakra esik. Ettől kezdve hanyatlás következik. De a hanyatlás oly lassú és olyan mérsékelt, hogy a tanulási teljesítmények 50 éves korig összességükben elérik a korábbi tanulási teljesítményeket. Ezt követően, 50 éves kor után viszont felgyorsult ütemű hanyatlás a jellemző. Ezzel az összefoglaló eredménnyel Thorndike nemcsak a felnőttek tanítására

vonatkozó bölcseleti pesszimizmuson lépett túl, de végre a megismerhető tanulslélektani konkrétumok felé mozdította el – és alapvetően igazolta – a felnőttoktatás szükségessége mellett érvelő korábbi megállapításokat.

2.2. Közgazdaságtudományi alapok

Ráadásul a XX. század közepén kibontakozó, már korábban említett „tudományos-technikai forradalom” a közgazdaság-tudomány humán tőkére vonatkozó megállapításaival tovább erősítette nemcsak a felnőttkori tanulás lehetőségét, hanem a szükségességét is. Az egyre gyorsabban változó gazdasági körülmények, a dinamikusan átalakuló technológiai változások egyre rövidebb felezési idővel devalválták a korábban tanultakat. A folyamat új problémák sorozatát szállította az andragógia tudománya számára, melyekre válaszokat kellett találni.

A Thorndike nyomát követő kutatók a továbbiakban felfigyeltek arra, hogy az 50 éves kor utáni hanyatlás szakaszai egy ideig csupán a korábbi életszakaszok, elég pontosan meghatározható tanulási szintjeire esnek vissza. Olyan szakaszokra, amikor a tanulás cáfolhatatlanul eredményes és lehetséges volt. Kiderítették, hogy a tanulási képességek csökkenése az élet negyedik évtizedében a 15–16 életévbeli képességekhez jut vissza, és még a hatodik évtized környékén is eléri a 10–11 éves kori tanulási lehetőségeket. A hanyatlás tehát viszonylagos, hiszen a visszaesés minden szakasza egy-egy korábbi, már „bejáratott” tanulási életszakaszhoz történő visszatérést jelent. Igaz, az életkor növekedésével egyre korábbi, s így módon egyre primitívebb szakaszok felé halad. De olyan szakaszok felé, ahol a tanulás végig lehetséges és természetes volt.

Ez ügyben érdemes gondolni rá, hogy az UNESCO által összehívott felnőttoktatási konferenciák közül 1960-ban a montreáli már felismerte és tárgyalta az egész életen át tartó, folyamatos tanulás (a permanens tanulás) bontakozó tényét, szükségletét. És megfogalmazta elveit.

Megállapította, hogy korunkban felbomlóban van az életkoroknak az a hagyományos rendje, amelyben a gyermek- és ifjúkor a tanulás, a felkészülés, a felnőttkor pedig az alkotó munka időszaka. A társadalmi átalakulás felgyorsulása, a tudomány és a technika fejlődésének megváltozott üteme egy nemzedéken belül is állandóan új ismeretek elsajátítását, új képességek megszerzését írja elő. A konferencia megállapításait, ajánlásait Paul Legrand foglalta össze a „permanens tanulásról” szóló könyvében, amely az 1970- es években jutott el Magyarországra, és akkor még csak az oktatáskutatók köreiből keltett némi izgalmat.

Aztán egy lépéssel tovább: a vizsgálatok eljutottak annak felismeréséig, hogy a felnőttek tanulása minden életszakaszukban a korábbi életszakaszaik tanulási körülményeitől, tartalmaitól, formáitól és eredményeitől függ. Vagyis leginkább attól, hogy milyen tanulási tartalmakon milyen tanulási képességeik milyen színvonalon fejlődtek ki: mit, hogyan tanultak meg megtanulni.

A felnőttkori tanulási képességek változásainak imént vázolt természete a viszonylagos hanyatlás (a relatív regresszió) fogalmába vonható össze. S ez a fogalom korántsem a felnőttkori tanulás – és a felnőttek tanításának – lehetetlenségét fejezi ki.

2.3. Szociológiai alapok

Ekkor már, elsősorban a felnőttkori tanulás körülményeinek vizsgálatában megjelentek a szociológia tudományának eredményei is, amelyek kimutatták, hogy a felnőttkori tanulás sikere szorosan összefügg a felnőtt társadalmi státusával, munkaerő-piaci helyzetével is. Ezek ismeretében sajátos jelleget ad a viszonylagos hanyatlásnak a tanulás specializációja. Ennek menetében kialakulnak azok a sajátos tanulási tartalmak és módszerek, sajátos rendszerbe szerveződnek azok a tanulási képességek, amelyek a felnőtt életszakaszokban a legtovább alkalmasak az eredményes tanulásra. Mi több, a 25. életév körüli tanulási optimum után, több életszakaszon át fejlődhetnek, nem lépnek vissza a korábbi szintekre, és viszonylag sokára, az élet negyedik-ötödik évtizedében, esetleg még később érik el fejlődésük optimumát, élet és munkatapasztalatokkal gazdagodva. Igaz, az idő múlásával egyre összpontosítottabbak, koncentráltabbak és egyre specializáltabbak lesznek. Egyre több tanulási tartalom és módszer szakad le róluk a specializálódás tendenciájával, a tanulási képességek egyre szűkebb rendszere működik. Az egy-egy tanulási területre szakosodó tanulási rutin fejlődik így. Jellemzően leginkább a munkához kapcsolódó tanulás eseteiben. A tanulási tartalmak, módszerek, a tanulási képességek más része viszont lemarad a speciális tartalmak, módszerek, illetve a sajátosan rendeződő tanulási képességek mögött, s a felnőttkori tanulás általános nyomvonalán halad.

Adva van tehát két tanulási vonulat. A kettőt együtt látva a felnőttkori tanulás hanyatló tendenciáját nem is lehet másként, mint viszonylagosként jellemezni.

A felnőttkori tanulás specializációjakor érvényre jut az a tétel, amely kimondja, hogy a felnőttek tanulása minden életszakaszukban korábbi életszakaszaik körülményeitől, tanulási tartalmaitól, formáitól és eredményeitől függ. A korábban s folyamatosan kifejlődő speciális tanulási képességek meghatározzák a későbbi tanulási szakaszokban a képességek további alakulását. Legalábbis a tanulás nehézségeit, könnyebbségeit, az új képességrendszerek

kifejlődésének ütemét. Ily módon a specializáció kialakulásának története van. A korábbi és a későbbi tanulás egymásutánjában dől el, hogy mely tanulási tartalmak, formák és módszerek, a tanulási képességek mely szerveződéseit specializálódnak, s melyek haladnak tovább a felnőttkori tanulás nyomvonalán.

2.4. Tanulás életem át

Az igazi nagy áttörést az 1997-ben Hamburgban megrendezett „V. Felnőttoktatási Világkonferencia” hozta meg, amelyen már nem a montreali „szobatudósok” mondták el egymásnak gondolataikat, hanem hivatalos kormánydelegációk, miniszterelnökök, miniszterek, sőt uralkodók is elkötelezték magukat az egész életem át tartó tanulás feltételeinek megteremtése mellett a konferencia záródokumentumainak aláírásával.

Az ipari társadalomból az információs társadalomba való átmenet erőteljesen igényli a felnőttkori tanulás előtt álló akadályok lebontását, a tanúláshoz való „hozzáférés” biztosítását. A feladat nagysága azonban megköveteli az állami szerepvállalást és a társadalmi, gazdasági szereplők részéről a partneri együttműködést.

Ma már látjuk, hogy a felnőttkori tanulás része a teljes életfolyamat tanulási menetének.

A folyamat eredményeként meghatározhatjuk az andragógia fogalmát: A felnőttek iskolai és iskolán kívüli nevelésének, oktatásának, képzésének történetét, cél- és feladatrendszerét, folyamatának törvényszerűségeit és sajátosságait, intézményeit, módszer- és eszközrendszerét kutató tudomány.

Az andragógia görög eredetű szó. Egyesek szerint a felnőtt férfi (andr) + vezetés (agoge) szavakból ered. Valószínűsíthető, hogy a „pedagógia” (paidagogos: gyermekvezetőt jelent, azt a művelt rabszolgát nevezték így, aki a rabszolgatartó gyermekét kísérte az iskolába) analógiájára egyszerűen a megkülönböztetés végett a szó első tagját, a „ped” kifejezést (ami görögül gyermeket jelent) felcserélték az „andr”-al.

A humán tudományok rendszerében így módon a pedagógia szerves folytatásának tekinthetjük. Építkezésében – éppúgy, mint a pedagógia – felhasználja a rokon és társtudományok eredményeit. Empirikus alapjait a felnőttkori tanítás-tanulás gyakorlati történései adják, ezért gondolatmenete elsősorban induktív, azaz az összegyűjtött egyes tapasztalatok halmazából állítja fel elméleti téziseit, melyekből dedukció útján jut vissza a tanuló felnőtt egyéni problémáihoz. Tudományának tárgya a tanító és a tanuló felnőtt, annak

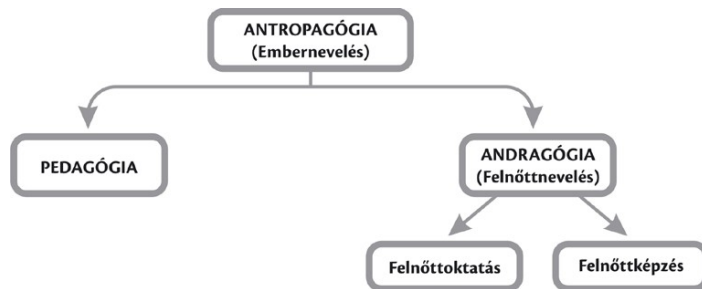
minden nevelési, pszichológiai, szociológiai, jogi, történeti, gazdasági, metodológiai, környezeti sajátosságával.

Kialakultak rész tudomány területei, zárójelben e területek legjelesebb hazai művelői:

- általános andragógia: A felnőttkori tanulás-tanítás alapvető, általános jellegű kérdéseit vizsgálja, tisztázza az andragógia alapfogalmait. (Durkó Mátyás, Koltai Dénes, Magyar Edit, Zrinszky László,)
- andragógiaelmélet: A felnőttkori tanulás-tanítás folyamatával, feladataival, módszereivel foglalkozó tudományág. (Durkó Mátyás, Csoma Gyula, Zrinszky László, Várnagy Mariann)
- andragógiai didaktika: Az oktatás elmélete, általában foglalkozik az oktatás kérdéseivel. Erre épülnek az ún. szakmódszertanok is. A szakmódszertanok egy-egy konkrét ismeretkör hatékonyoktatásával foglalkozó rész tudományok (Benedek András, Csoma Gyula, Csiby Sándor, Maróti Andor, Feketéné Szakos Éva, Csapó Benő)
- andragógiatörténet: Felnőttoktatási, -képzési elméletek, intézmények és a nevelési gyakorlat történetét vizsgálja. (Felkai László, Benő Kálmán)
- összehasonlító andragógia: Ez kutatási módszer, de külön (rész) tudomány is. Különböző pedagógiai rendszerek összevetését jelenti. Pl. a magyar és a külföldi oktatási rendszerek különböző szempontok alapján történő összehasonlítása. (Heribert Hinzen, Sz. Tóth János, Harangi László)
- andragógia gazdaságtan: A felnőttkori tanulás gazdasági körülményeit, hatásait vizsgálja. (Polónyi István, Szép Zsófia)

Történeti szempontból egy viszonylag fiatal tudománynak tekinthetjük, hiszen nevének megjelenése és az ilyen irányú kutatások megélénkülése a XX. század elejére tehető.

A rendszer sémája tehát:



A Magyarországon 1993-ban megszületett közoktatási törvény és a 2001-ben megalkotott felnőttképzési törvény fogalomértelmezésével a felnőttoktatás-felnőttképzés korábban szinonimaként kezelt dialektikus összefüggésrendszerét néhány értelemben kettévágta.

A törvények szerint jogi, tartalmi, finanszírozási, képzési idő, minőségbiztosítási és támogatási szempontból az iskolarendszeren kívüli nevelési-oktatási-képzési tevékenység a felnőttképzés, míg az iskolarendszerben folytatott nevelési-oktatási-képzési tevékenység a felnőttoktatás fogalmi rendszerébe tartozik.

Ez az elkülönítés, amely így törvényi szinten részlegesen megvalósult, hiszen átfedések még így is maradtak, lehetőséget teremt az andragógia tudománya számára egy még pontosabb fogalomértelmezés kidolgozására. Azonosságai és különbözőségeik feltárásával megrajzolhatók lesznek fejlődési trendjeik és fejlesztési irányai. A felnőttoktatás és a felnőttképzés között azonban nem szabad éles határvonalat húzni, sok átfedés és egymásra hatás van az ismeretek elsajátítása és a kompetenciára való alkalmassá tétel között.

A jó képzés motiválhatja a korábban kevésbé érdeklődő felnőtt tanulót a továbbtanulásra, az önművelésre, az elvontabb ismeretek megszerzésére. A jó képzés feltárja a szűk szakmai ismeretek tágabb kitekintésű tudományos gazdasági, társadalmi összefüggéseit, és ezt összeköti a tanulók tapasztalataival. A jó képzés szellemiségével, emberi környezetével személyiséget is formál. Ismeretátadás nélkül pedig készségfejlesztés nem lehetséges. Mindazonáltal a két szakkifejezést meggondolatlanul felcserélni vagy egymás szinonimájaként használni nem célszerű.

Az andragógia hatóköre eközben egyre szélesebb területre terjed ki (diverzifikálódik):

„A magyarországi felnőttoktatás, felnőttképzés alrendszerei:

- munkaerő-piaci képzés, továbbképzés, átképzés,
- iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli felnőttoktatás, felnőttképzés

- közösségfejlesztés, lakóhelyi önszervező, kistérségi együttműködés,
- a magaskultúra közvetítése és a befogadás előkészítése,
- rekreáció, egészségnevelés,
- felnőttkori kulturális turizmus,
- a klasszikus tanfolyami rendszerű és egyedi ismeretterjesztés elemei és gyakorlata

A modern felnőttoktatás, felnőttképzés tevékenységeinek egy részét (non-formális, informális tanulás) a közművelődés látja el.” (Koltai Dénes)

3. Gazdasági, társadalmi igények

Mint kiderült, a felnőttek tudnak tanulni s taníthatók, felmerül a kérdés, hogy miért s mire lehet és kell őket tanítani. A felnőttoktatási, -képzési intézményrendszer és felnőttoktatási, -képzési gyakorlat célokhoz igazodik, funkciókat teljesít, s az intézményrendszer felépítése, a gyakorlat működése – minthogy emberi tevékenység – attitűdök irányultságait hordozza. Az andragógiai elmélet dolga, hogy az ide tartozó szükségleteket, igényeket, aspirációkat, indítékokat feltárja és rendbe szedje: akár spontán emberi, társadalmi megnyilatkozásokként tarthatók számon, akár eszmei, filozófiai forrásokból táplálkoznak, vagy szaktudományi felismerések inspirációi. Valójában a felnőttoktatás, -képzés hétköznapjaiban boldogulnak, meghatározván a konkrét intézmények konkrét működését, a felnőttoktatási, -képzési tennivalók napi aspektusait. Ezért aztán, bármily elvont elméleti szinten jelennek is meg az andragógiai teória rendszerében, jelenlétük a gyakorlatban kiküszöbölhetetlen.

3.1. A gazdaság igényei

A tudásgazdaság mint gazdasági tényező nemcsak a gazdasági elit, illetve a gazdaság alsó és felső szintű irányítóinak felkészültségében valósul meg, hanem egyre inkább és egyre szükségesebben a gazdaság minden eredetű és rangú részvevőjének a felkészültségében is.

A gazdaság működésében érvényesülő, mindig változó tudás expanziója, tulajdonképpen „eltömegesedésének” igénye vált tendenciává a XX. század második felében: természetesen a tudás erősen differenciált és hierarchizált struktúráinak formájában. Ebből következően a tanulás, illetve a tanulást megszervező intézményes szervek a gazdaság működésének tartozékai. Az intézményes tanulás kiterjedtsége és minősége a gazdaság aktuális állapotának és minőségének egyik mutatója. A tudás felhalmozódását a társadalomban a tőke akkumulációjához szokták hasonlítani. Az ún. emberi erőforrások gazdasági hatása közismert igazsággá vált.

A gazdaság és a felnőtt nevelés- oktatás -képzés viszonya azonban nem egyértelmű. Ami azt jelenti, hogy gazdaság a maga szempontjai szerint, legalább háromféleképpen igényli és határozza meg a felnőttnevelési - oktatási -képzési rendszerek működését.

Vannak a gazdaságnak olyan ágazatai és hierarchiájának olyan pozíciói, ahol a tudás folyamatos igényként és feltételként jelentkezik. A képzetlenség, a tudás hiánya, a tudás beszűkülése, statikussá merevedése a gazdasági növekedés gátjává válik. Mégpedig nemcsak a munkamegosztás hierarchiájának magasabb posztjain, hanem a középső és az alsóbb szintjein is.

Vannak, s minden bizonnyal egyre inkább lesznek a gazdaságnak olyan ágazatai és hierarchiájának olyan pozíciói, amelyekben a munka erőteljesen specializálódik, korlátok közé kerül. Ebben a hatáskörben nem zárható ki a tevékenységváltás, s így módon a kiképzést követő átképzések és továbbképzések sorozata.

Ugyanakkor vannak és minden bizonnyal lesznek a gazdaságnak olyan ágazatai és hierarchiájának olyan pozíciói, ahol nagy számban maradnak fent, illetve a gazdasági fejlődés holnapjában kialakulnak és elterjednek olyan technológiák és munkaformák, amelyek alig vagy egyáltalán nem kívánnak alapműveltséget és különösebb szakképzettséget sem. Ez a helyzet részint az egészen alacsony technikai színvonalon végbemenő munkafolyamatoknál, részint a magas technikai színvonalon működőknél, illetve ezek egyes fázisaiban alakult ki, vagy ki fog alakulni.

A gazdaságnak a felnőttoktatáshoz, -képzéshez fűződő érdekei tehát eléggé differenciáltak. A gazdaság számára a felnőttoktatás, -képzés megosztottan gazdaságos. Az első esetben a gazdasági érdek egyértelműen a képzés mellett szól. A legátfogóbb nevelés- oktatás -képzésre irányuló legnagyobb nevelési- oktatási -képzési befektetések is rentábilisak. Veszít nagyvonalúságából a gazdasági érdekeltség minden olyan területen, ahol az erőteljes specializálódás nagyon körülhatárolt, zárt tudást, s ilyenképpen koncentrált célokra orientált képzést kíván. A gazdasági érdek ilyenkor az „éppen elégséges és szükséges” képzést részesíti előnyben. Minden képzési többlet csökkenti a ráfordítások rentabilitását.

Végül megszűnik a gazdasági érdekeltség minden olyan területen, ahol a gazdaság nem kíván alapműveltséget és különösebb szakképzettséget sem. Ilyenkor a gazdasági érdek kifejezetten a képzés ellen szól: egyrészt a képzési ráfordítások gazdaságtalansága, másrészt a képzettség munkaerő-piaci rendellenességeket keltő hatása miatt.

A két utóbbi esetben szívesen óvnak a közgazdászok a túlképzés veszélyeitől.

3.2. A társadalom igényei

A tudástársadalom kialakításának igénye az intézményes nevelés- oktatás -képzés társadalmi expanzióját mondja ki. Olyan folyamatokról van szó, melyek a társadalom szerkezeti mozgásainak, valamint a műveltség társadalmi újraelosztásának átalakulására mutatnak. Ily módon meghatározói a nemzetek társadalmi minőségének is.

Az expanzió egyszerre két irányba halad: valamennyi társadalmi réteg felé, mert a társadalom egészére kíván kiterjedni; másrészt a felnövekvő nemzedékek egyre több korosztálya felé: „lefelé” az óvodáztatás irányába és „felfelé” (egészen 18-19 éves korig) a minél általánosabb középiskoláztatás, majd a bővülő postsecondary, illetve főiskolai-egyetemi képzés irányába, s túl a felnövekvő nemzedékeken, a felnőtt nemzedékek minden korosztálya felé.

A felnőttoktatás, -képzés számára ezt a helyzetet az UNESCO világkonferenciái szintén elemezték és minden oktatási, -képzési tevékenység során elérendő célként fogalmazták meg

- az aktív állampolgárság,
- az önérték-értékesítő képesség,
- a tolerancia,
- és a szolidaritás eszméinek és kompetenciáinak érvényesülését.

Az intézményes nevelés-képzés és a társadalom kibontakozó, újabb keletű viszonya mint tény, s mint tendencia van jelen a felnőttoktatást, -képzést alakító európai trendekben. Ezek egyik jellegzetes eszköze a közoktatás, a szakoktatás és a felsőoktatás működésében megnyilvánuló társadalmi szelekció, sőt szegregáció mérséklését, ellensúlyozását állítja feladatként a felnőttoktatási, -képzési intézményrendszerek elé. Ezáltal az ott felhalmozódó társadalmi egyenlőtlenségek pótlólagos kiegyenlítésének megkísérlését kívánja. Másrészt az új képzési igények kielégítésével jelen van a végzettségek mind magasabb fokozataira feljutó továbbképzési szükségletek útjain is. Mindez egyet jelent a társadalmi mobilitás intézményes felnőttnevelési csatornáinak kiépítésével, üzemeltetésével, s egyben az egyetemes nevelési-oktatási-képzési intézményrendszer áteresztő kapacitásának növelésével.

Belátható, hogy a felnőttnevelés, -oktatás, -képzés gazdasági és társadalmi relációi nincsenek összhangban egymással.

Ide tartozik a képzési ráfordítások gazdaságosságának és gazdaságtalanságának ellentmondásossága, amely a túlképzés elkerülésére ösztönöz. Ugyanakkor nem biztos, hogy a képzés társadalmi érdekeket megvalósító lendülete, a mobilitás csatornáinak kitágítása mentes lehet a gazdasági érdekhatárokon keresztül gázoló túlképzéstől, s ekként a képzés gazdaságtalan túlfinanszírozásától. Ide tartozik továbbá a munkaerőpiac aktuális – bár aktualitásait gyakran változtató – képzési igényei mindig rövid távú karakterének

szembekerülése a társadalmi attitűdök képzési igényeinek mindig tartósabb és távlatosabb karakterével.

Összefoglalva a gazdaság igényei:

- A kisszámú korszerű technológiát használó befektetők magasan kvalifikált szakképzettségű, de csak nagyon kis létszámú munkaerőt szeretnének.
- A többség azonban a közepesen iskolázott, nyitott személyiségű, rugalmas és bármire betanítható munkavállalót keresi.
- Nő a távolság az iskolák kibocsátása és a munkaerőpiac között.

4. Napjaink néhány problémája

A tanulás életem át gondolata az emberi tanulás befejezésének lehetetlenségéből indul ki, amelyet egyrészt „az ember mint hiánylény” biológiai, evolucionista elképzelésével, másrészt a 21. század társadalmi, politikai, gazdasági változásaira való reagálás szükségességével indokol.

A társadalmi integráció és a foglalkoztathatóság szempontjából előtérbe kerültek a „kulcskompetenciák”, melyek fejlesztése folyamatos munkát igényel:

- idegen nyelvi kommunikáció ,
- anyanyelvi kommunikáció ,
- alapszintű kompetenciák a matematika, a természettudományok és a technológia területén,
- digitális kompetencia,
- a tanulás tanulása, interperszonális és állampolgári kompetenciák,
- vállalkozói készség,
- kulturális kompetenciák.

A tanulási folyamatot a maga sokszálú összetettségében mutatja be, amely magában foglalja a tudásszerzést, a képességek és készségek fejlesztését, a motivációt, az értékek és egyéb személyiségvonások kialakítását, fejlesztését, lehetőséget a tárgyi világgal való, valamint a szociális kapcsolatok kiépítésére, a kommunikációra és az együttműködésre, végül a tanulási képességek és a motiváció megszerzésének lehetőségét. (Ha alaposan megvizsgáljuk a kulcskompetenciákat, láthatjuk, hogy mindegyik a 21. század általános alapműveltségének részeként tételezhető, és ha belátjuk, hogy felnőttként e képességek birtokában tudunk a munkaerőpiacon és a társadalomban boldogulni, akkor nem az egyre rövidebb idő alatt változó szakképzés fejlesztésén kellene erőlködnünk, hanem a legszélesebb értelemben vett felnőttoktatás, felnőttképzés fejlesztésén és támogatásán.)

4.1. Módszertani alapelv: az önállóan irányított tanulás szervezése

Az andragógia módszertani alapját napjainkban az önállóan irányított tanulás szervezése alkotja. A tanulási folyamat középpontjában a felnőtt tanuló személye áll, aki annak alanyaként saját tanulásának aktív irányítója és sikerességéért is maga felelős. „Végső soron minden tanulás a tanuló személy magánügye. Senkit nem lehet tanulásra kényszeríteni. A tanuló személy feladata a saját tanulási folyamatának megszervezése és irányítása.” Ez kívülről támogatható, például javaslatok és magyarázatok segítségével. A támogatás történhet indirekt módon, a tanulási környezet megfelelő (tanulást elősegítő) kialakításával, illetőleg direkt, a tanárok, a tovább- és a felnőttképzésben dolgozó pedagógusok segítségével. E folyamatok kibontakozását könnyíti az eredményes tanulás öngerjesztő jellege. A tanulás sikere, különösen, ha külső elismerést, vagyis megerősítést is kap, megajándékoz a tanulás örömeivel, ami felfokozza az önbizalmat, ez azután elvezet az igénynívó emelkedéséhez, és megnöveli a tanulás iránti érdeklődést; ezzel magasabb szintre jut a tanulási motiváció, és végül is tovább nő az eredményesség, újabb sikert ér el a tanuló személy. Ezt követően szerencsés esetben minden kezdődik előlről.

Sajnos ugyanilyen kört rajzolhatunk meg a tanulás kudarcairól. Ez valóban „ördögi kör” lehet, mivel sokkal nehezebb kijutni belőle, mint kiesni a sikergörbéből.

A felnőtt embert sok minden készíti tanulásra, továbbtanulásra, de sok a visszatartó tényező is. Ha megfogalmazzuk a tipikus negatívumokat, könnyen eljutunk a motiválás fokozásának főbb elveihez.

Nem szívesen vesz részt a felnőtt olyan képzésekben, melyeknek nem látja világosan a számára értelmes célját, vagy ha ez a cél túlságosan távoli és általános, esetleg – ha vonzó is – irreálisnak, elérhetetlennek látszik.

Nem kedveli a felnőtt azt a tanulást, melynek eredményességéről nem kap kellő időben és kellő módon valamiféle visszacsatolást.

Megriad a képzésben való részvételtől, ha azt tapasztalja, hogy nem kezelik felnőttként, hanem – ami nem ritkaság – tanuló mivoltára hivatkozva gyerekszámúba veszik. Ez a rossz értelemben vett „iskolás” stílus és módszerek ellen szól.

Ugyancsak visszariad és gyakran „lemorzsolódik” a felnőtt tanuló, ha az előírt tanulmányi rend nem veszi figyelembe életkörülményeit, mindeneke előtt azt a tényt, hogy családi viszonyai, munkája kiszabják számára a tanulói időt.

Végül elriaszthatja a felnőttek egy részét az intézményes tanulástól, ha a csoportlégkör nem kielégítő, esetleg éppenséggel fenyegető. (Túlzott teljesítménykényszer és versenyszellem, esélyegyenlőtlenség.)

4.2. A tanulás legfontosabb tartalma a tanulási képességek fejlesztése

Napjainkban a tanulási képesség a legfontosabb tanulási tartalomként jelenik meg. Ezt gyermek- és ifjúkorban lehet elsajátítani, de felnőttkorban is folyamatosan fejlesztendő. A tanulási képesség alapelemei az ún. metakogníciók: a tanulás- és tudásmenedzselés kompetenciája, a tanulási stratégiák ismerete, tehát a tudás reflektív kezelésének és a tanulási folyamat tudatos irányításának képessége (pl. a tudás tárolási technikái és a memorizálás). Talán még ennél is fontosabbak a tanulási folyamat szubjektív előfeltételei: a motiváció, az érdeklődés és az értékek dimenziója .

4.3. A tanulási környezet változásai

A tudásgazdaság, tudástársadalom felépítése várhatóan jelentős változásokat fog előidézni az oktatás, a képzés, a továbbképzés és az önképzés területén. Az új információs technológiák megjelenése komoly kihívást jelent a tanulás és tanítás tradicionális szervezési formái, módszerei és tartalma számára. Az információs technológiák megismerése és értelmes, célszerű felhasználása egyúttal az oktatás esedékes, ésszerű és kívánatos korszerűsítésének fontos elemét is képezheti. A tanulás eredményessége függ a különböző környezeti tényezőktől, a megszerzett tapasztalattól is. Az oktatás hagyományos gyakorlata legtöbb esetben a tanulandó tudásanyag elemeinek zárt, lineáris elrendezésű rendszerét biztosítja, ahol az oktató az aktív tudásközvetítő fél, a felnőtt tanuló befogadja az ismereteket, valójában passzív és receptív. Az értékelés legtöbb esetben a folyamat végén történik.

Napjaink oktatási gyakorlata ettől eltérő tanulási környezet kialakítását várja. Abból a feltételezésből indul ki, hogy a felnőtt tanuló a tudást nem kész rendszerként veszi át, hanem annak megszerzésében maga is aktívan vesz részt, mintegy saját konstrukcióval hozza létre. Ennek megfelelően olyan tanulási környezetet kell kialakítani, amely tág teret, lehetőségeket biztosít a felnőtt tanulónak.

Erre jó lehetőséget kínál, ha valóság-hű problémahelyzeteket teremtünk, amelynek megoldásában a felnőtt tanuló megoldó tevékenységéé a fő szerep, és ehhez alkalmazkodik az oktató támogató, segítő, konzultatív tevékenysége.

Az új tanulási környezetben a tudásközvetítés jelentősége csökken, az elmélyülés, a begyakorlás és az egyes tárgyak közötti integráció erősítése kívánatos.

A tudásközvetítéssel egyenlő hangsúlyt kell kapnia az információs társadalom által megkövetelt készségek és képességek kialakításának és a személyiségformálásnak. A tradicionális kulturális technikák (beszéd, írás, olvasás, számolás) és az idegen nyelven történő kommunikáció megtanulása mellett az új információs és kommunikációs technológiák használatát is meg kell ismerni. A hagyományos „számítógépes írástudás” (computer literacy), illetve „informatikai kompetencia” mellett a „médiakompetencia” és a „tudásmenedzsment” néven összefoglalható képességegyüttes is kialakítandó. Előbbi magában foglalja a médiaismeret és médiahasználat elemeit csakúgy, mint az információhordozó médiumok által közvetített és megformált tartalmak kritikus értelmezésének képességét és az információhordozó médiumok kreatív használatához szükséges előfeltételek kialakítását, utóbbi pedig az információk tartalom és jelentőség alapján történő szelektálását, azok fontosság és használhatóság szerinti értékelését, és az információk kontextusba ágyazását.

A napjainkban felerősödő médiaintegráció feltehetően maga után fogja vonni a multimédiapedagógia (hipermédia-pedagógia?, internetpedagógia?) mint interdiszciplináris módszer és szakterület általánossá válását az iskolában és a didaktika tudományában.

Ha valóban változást szeretnénk elérni, akkor nem kerülhető meg a tanulási környezet egészének átalakítása. Napjainkban a hagyományos, főleg instrukción alapuló tanárközpontú tanulás- tanítás helyett tanuló központú tanulási környezetek kialakítására van szükség.

4.4. Megváltozott tanári szerep

A megváltozott tanári szerep jellemzője, hogy a tanár, tutor, mentor „a tanulási folyamat kísérője, aki a problémamegoldás modelljének bemutatásával, a tanulók problémamegoldó képességének és tudásszerzésének szisztematikus fejlesztésével, valamint megszilárdításával és kiterjesztésével, annak ösztönző támogatója.” A tanár felszabadul a hagyományos ismeretközlő szerep alól, és egyfelől segítő-támogató, a tanulókkal együtt dolgozó „partnerként” vesz részt azok munkájában, másfelől koordinátorként irányítja azt. A konkrét tananyag és tudás átadása helyett más feladatok kerülnek előtérbe.

Az új tanári szerep kialakításában fontos lépés a tanárképzés, andragógusképzés átalakítása. A hazai felsőoktatási rendszerünket eddig két intézménytípus, a főiskolák és az egyetemek hálózata alkotta. A két intézménytípus között nem volt szabad átjárási lehetőség, az egyetem a főiskolai stúdiumoknak csak egy kis részét ismerte el. A főiskolákon kezdődő, és egyetemi diplomával záruló hallgatói életutak több évvel meghosszabbíthatták a végzéshez szükséges tanulmányi utat. 2006-tól hazánk is bevezeti az 1999-ben Bolognában elfogadott – és az

Európai Unió által Egységes Európai Felsőoktatási Térségnek nevezett – felsőoktatási struktúrát, amely az egymás mellett élő intézménytípusok helyébe a többlépcsős szerkezetet állítja. Ebben az új struktúrában az – általában – hároméves alapképzési szakaszra épül a kétéves mesterképzés, majd ezt követheti a hároméves doktori (PhD) képzés. A hároméves felsőfokú alapképzés nagy hallgatói létszámok befogadására alkalmas, azaz ezen a szinten jön létre a felsőoktatás tömegképzése, közvetlen munkaerő-piaci kimeneti lehetőségekkel, várhatóan a korosztályok 40-50%-ának részvételével. Az új képzési szerkezetben – a jelenlegi elképzelések szerint – az alapképzésben végzett hallgatók 25–35%-a megy tovább a kétéves mesterképzés szintjére, várhatóan intézményi hatáskörbe utalt szelekciós mechanizmus igénybevétele után. Ezen a képzési szinten javasolt, hogy a hallgatók legalább egy félévet külföldi egyetemeken teljesítsenek. A mesterképzés végzettjeinek várhatóan 25-30%-a tanulhatna tovább a hároméves doktori képzésekben.

Az andragógia szak megalapítása iránti társadalmi igény már évtizedekkel ezelőtt megjelent, sürgetővé azonban a politikai rendszerváltozással kezdődő gyors gazdasági átalakulás olyan munkaerő-piaci kényszerei tették, mint az általánosan elvárt végzettségi szint feljebb „csúszása”, a munkanélküliség megjelenése, az átképzések támogatása, a mindennapi élet technológiáinak rendkívül gyors átalakulása, a globalizáció következményeinek megjelenése, vagy az Európai Unióban való belépésünk hatása az állampolgári létre.

Andragógiai szemléletmóddal a gazdasági igényekre adaptált képzési és szakképzési szerkezettel, szakmaváltással, az egész életen át tartó tanulással lehetővé váló többszöri pályakorrekció eredményeként a gazdaság, a munkaerő-piac és az egyén viszonyában a jelenleginél harmonikusabb és kezelhetőbb struktúra jöhet létre, amely segítheti a regionális egyenlőtlenségek kiküszöbölését. Ebből a szempontból a képzés nem csupán oktatásügyi kérdés, hanem gazdasági, szociálpolitikai és területfejlesztési kérdés is.

Ezt az igényt a magyar felsőoktatás felismerte, és az andragógia szak megalapításával olyan andragógusokat szándékozik képezni, akik a neveléstudományi, a pszichológiai, a jogi, a közgazdasági és a szociológiai tudásuk, valamint az állami, az önkormányzati, a vállalkozói, a civil és a nonprofit szervezetekről és intézményekről, a munkaerőpiac és a munkavállalás kapcsolatáról szerzett ismereteik alapján képesek településeken, intézményekben, szervezetekben és közösségekben, a felnőttképzés különböző színterein közvetlen tervező, szervező, értékelő, irányító, illetve animátori és tanácsadói munkakörök ellátására, a humánerőforrás-gazdálkodással kapcsolatos feladatok elvégzésére, és segítséget tudnak nyújtani nemcsak az ember és munka, az ember és szakma, a szakmaválasztás, hanem az önálló életvezetés, az ember élhető élete feltételeinek megteremtésében is.

Felhasznált irodalom

CSOMA Gyula: Adalékok az andragógia célelméletéhez = Sok szemmel a felnőttoktatásról.

Szerk.: Ligetiné Verebély Anna, Magyar Edit, Maróti Andor, PTE FEEFI, Pécs, 1998.

DURKÓ Máttyás: Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói, PTE FEEFI, Pécs, 1998.

Felnőttoktatási- és képzési lexikon. Főszerk.: Benedek András, Csoma Gyula, Harangi László, Szaktudás Kiadóház, Budapest, 2002.

IMRE Anna–GYÖRGYI Zoltán: Középiskola mindenkinek? In: Educatio (Mérlegen). 1998. 1. szám, 19. o.

Jelentés a magyar közoktatásról 2000. Szerk.: Halász Gábor és Lannert Judit. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 2000

KOCSIS Mihály: A tanárképzés megítélése. Iskolakultúra könyvek. Iskolakultúra. Pécs, 2003.

KOLTAI Dénes: Az emberi erőforrás szakma megnevezése és a bolognai formáció. Az andragógia jelentősége. In: Humánpolitikai Szemle. 2006. 3. szám. 45–50. o.

PETHŐ László: A felnőttoktatás fogalmának változásai = Racionalizáció és társadalmasítás, Felnőttoktatási és Művelődésszociológiai Tanulmányok, Budapest, 2002

