

DURKÓ MÁTYÁS

ANDRAGÓGIA

(A felnőttnevelés és közművelődés új útjai)

Lektor: Csoma Gyula

ISBN 963 9126 25 X

Magyar Művelődési Intézet
Budapest, 1999

*„Mély meggyőződése, mondhatni vallásom
hogy félni csak a tudatlanságtól szabad.
Népszerű könyvekben gyakran látom, olvasom:
lassan, lassan, nem szabad annyit tanulnunk
a tudás veszélyes. Én tehát azt mondom:
csak a tudatlanság lehet veszélyes.”*

Teller Ede

(Debrecen, 1996. november 30.)

TARTALOM

BEVEZETÉS - A TÉMA INDOKLÁSA

I. Adatok, tézisek a rendszerváltás utáni magyar társadalom helyzetéről

- I./1. A változás pozitív, negatív sajátosságai a gazdasági, szociális és kulturális életben
- I./2. Piac, kultúra, művelődés

II. A MAI MAGYAR TÁRSADALOM ALAPVETŐ MŰVELŐDÉSI ELLENTMONDÁSAI

- II./1. Az ellentmondások megértéséhez szükséges művelődésméleti alaptételek
- II./2. A klasszikus tőkés társadalmi fejlődés, vagy latin-amerikai út művelődési konzekvenciái.
- II./3. A társadalmi tudás integrációja, szintjei, szerinti ellentmondástípusok
- II./4. A társadalmi kihívásokhoz való alkalmazkodás és a köznevelés ellentmondásai
- II./5. A művelődési (kulturális) kínálat veszélyei és az értékvédelem az alkotás és kultúraterjesztés terén
- II./6. Súlyos ellentmondások a mindennapi és interperszonális kultúrában

III. A FELNŐTTNEVELÉS ÁLTALÁNOS EMBERNEVELÉSI MEGALAPOZÁSA

- III./1. A permanens (élethosszig tartó) nevelés, mint embernevelési (antropagógiai) alapfogalom
- III./2. A felnőttnevelés (andragógia) korszerű követelményei a felnövekvő nemzedék nevelésével, a pedagógiával szemben
- III./3. A korszerű nevelésfelfogás új hangsúlyai és az önnevelés kettős értelmezése (önnevelés és embernevelés)

IV. A KORSZERŰ EMBERNEVELÉSBE ILLESZKEDŐ FELNŐTTNEVELÉS A MAI PLURÁLIS DEMOKRATIKUS TÁRSADALOMBAN

- IV./1. A felnőttnevelés lehetősége. A felnőttkori tanulás eredményességét meghatározó tényezők. A felnőttnevelés lélektani megalapozása.
- IV./2. A felnőttnevelés (andragógia) rendszere Magyarországon
- IV./3. A rendszerváltás utáni magyar társadalom felnőttnevelésének pozitív és negatív változási tendenciái
- IV./4. A permanens nevelés felnőttnevelési szakaszának szocializációs és individualizációs funkciói

V. A SZABAD KÖZMŰVELŐDÉS VÁLASZA A MAI TÁRSADALOM, KULTÚRA, MŰVELŐDÉS ELLENTMONDÁSAIRA ÉS KIHÍVÁSAIRA

- V./1. A közművelődés történeti fejlődésvonala és fogalomrendszertani tisztázása
- V./2. A szabad demokratikus közművelődés útkeresése és alapelvei
- V./3. A szabad demokratikus közművelődés szinterei, területei, szervezeti, személyi, irányítási és finanszírozási kérdései
- V./4. A közművelődés folyamatai, formái, módszertani korszerűsödése
- V./5. Összegzés: a kivezető út legsürgősebb lépései

VI. AZ EMBERNEVELÉS ÉS FELNŐTTNEVELÉS PROBLÉMÁI ÉS KORSZERŰ MEGOLDÁSAI

- VI./1. Az antropagógia és andragógia, mint új tudományterületek létrejötte és fejlődése
- VI./2. Az andragológia helyzete és funkciói a rendszerváltás óta

IRODALOMJEGYZÉK

BEVEZETÉS - A TÉMA INDOKLÁSA

Minden társadalmi-kulturális jelenséget csak történelmi fejlődési folyamatában, a gazdasági, politikai, szociális és kulturális területek dialektikus kölcsönhatásában, a gyakorlat és elmélet kölcsönös összefüggésrendszerében, az előző nézetek kritikai meghaladásában lehet megérteni, tudományosan tanulmányozni.

Tisztelt olvasóim ezt a sokrétű követelményt csak nagyon korlátozottan tudják felismerni ebben a kis kötetben, elsősorban terjedelmi okok miatt. Ebben szeretnénk segíteni ezzel a „bevezetéssel”.

Tudatosan választottuk a kötet címét és alcímét „*Andragógia (A felnőttnevelés és közművelődés új útjai)*”. Valóban csak ezt nyújthatja ez a könyv. Tehát a társadalmi rendszerváltás utáni időszak felnőttnevelésének, közművelődésének, önnevelésének korszerű értelmezését, társadalmi, kulturális rendszertani helyét, funkcióit, új útkereséseit akarja - a terület szakemberei részére - tömören összefoglalni.

Bár lesznek benne rövid megjegyzések, utalások a *múltra*, továbbá a *mai társadalmi* (politikai, gazdasági, szociális, kulturális) *helyzetre*, mint „*új társadalmi kihívásokra*” vonatkozóan, de ezeket a problémákat mélyebben nem fejthetjük ki. Nekünk a mai társadalmi élet alapvető *kulturális, művelődési ellentmondásainak* a területén kell maradnunk, amelyek feloldásába, ill. megoldásába kell a mai felnőttnevelésnek és közművelődésnek bekapcsolódnia.

Szükséges még a munka *szaktudományos aspektusát megvilágítani*. Már hajdani (1968) kandidátusi disszertációmban fogalmaztam meg erre vonatkozó felfogásomat (Durkó, 1968) a felnőttnevelés és a közművelődés, mint kutatási tárgy adekvát tudományos kutatási sajátosságáról, s ezt a nézetemet ma még inkább vállalhatom (Durkó, 1996). Ezt írtam: „Mivel ugyanaz a művelődési folyamat, mely a társadalomban lejátszódik differenciáltságával, összetettségénél fogva egyszerre társadalmi-történeti, politikai, közgazdasági, interperszonális, kommunikációs, személyiségfejlődési és fejlesztési, művelődési, nevelési, csoporttervezési folyamat. Ennek *sokrétű összefüggésrendszerét, differenciáltságát csak multidiszciplináris (sok tudományra kiterjedő) és interdiszciplináris (tudományközi) tudományos vizsgálatokkal lehet feltárni*. Ebben szerepe lehet és kell is lennie mindazon tudományoknak, amelyek a jelenség különböző oldalait elemezni, feldolgozni tudják. Tehát elsősorban a történelem-tudománynak, a szociológiának, a közgazdaságtudománynak, a politológiának, a filozófiának, a személyiség-, szociál-, és neveléslélektannak, az embernevelés tudományának (ezen belül az andragógiának), a művelődéstudománynak, kommunikációelméletnek, vezetéstudománynak stb. A kutatási kérdésfeltevés sajátossága szabja meg, hogy ebből a multidiszciplinaritásból konkrétan mely területek kerülnek előtérbe, mely tudományterület kap domináns szerepet”.

Bár mindenütt igyekszünk a más tudományokkal való érintkezési pontokat megjelölni, *a mi kutatásaink elsődlegesen az emberneveléstudomány (antropagógia), azon belül pedig különösen a felnőttneveléstudomány (andragógia) aspektusából közelítik meg a felnőttnevelés és a közművelődés jelenségeit*, de amennyire lehetséges - amíg nem megy a tudományosság rovására - igyekszünk az integrált szemléletmód alkalmazására.

E kutatások társadalmi szükségességét és funkcióját keresve - e kutatások indulása idején, 1968-ban (Durkó, 1968/221.) - a következőt írtam mára is érvényesen¹: „A felnőttnevelés és a közművelődés ma már hatalmas méretű, tömegeket mozgósító, differenciált szakágakkal rendelkező, viszonylag nagy anyagi befektetést is kívánó művelődési tevékenység... Ezt a munkát nem lehet tovább a spontán megfjtések, alkalmi próbálkozások, az ösztönösen elsajátított ismeretek és tapasztalatcsere szintjén hagyni. A felnőttnevelésnek és a közművelődésnek (beleértve minden szakágát) korszerű fejlesztésre, művelő nevelő hatékonyságának növelésére, valamint a feladatok megvalósítására felkészült szakemberek képzésére van szükség. Mindez megvalósíthatatlan... a gyakorlat elméleti elemzése, a tapasztalatok tudományos általánosítása, a nemzetközi eredmények adaptált alkalmazása, az új kutatási eredményeknek - felhasználására történő - közreadása nélkül.”

Ennek a kötetnek a megszületésének, közreadásának is ez az indoka. Még a szakképzett közművelődési szakembereknek is, és még inkább a most tanulónak szükségük van arra, hogy *megértsék*: a felnőttnevelés és közművelődés a folyamatok legmélyén *személyiségformálódás* és céltudatos *személyiségfejlesztés*. A legértékesebb, a legdifferenciáltabb anyaggal, az emberrel foglalkozik, tehát mély és alapos szaktudást, felkészülést, önmagunk állandó továbbképzését követeli. Ennek szolgálata e tudományos munka közreadásának a célja. Ha ezt az embernevelési szaktudás gyarapítást és elsősorban szemléletformálást sikerül elérnie, a szerző is elérte célja megvalósulását.

Még egy dologban kíván a könyv ehhez segítséget adni. A kötet alcíme „a felnőttnevelés és közművelődés új útjai” megvilágítását ígéri. Ennek megvalósulása kötet egész gondolatmenete alkotó elsajátításának eredményeként remélhető. De éppen a pszichológia és az embernevelés tanítja, hogy a szakszerű, elmélyült megfigyelést és tanulást azzal lehet serkenteni, ha a figyelmet előre a célra irányítjuk. Összefoglaló tömörséggel előre jelzem tehát, hogy - eddigi szakmai és tudományos tapasztalataim alapján - a következő területek kerestem a felnőttnevelési szemlélet új útjait:

Nem szabad további leszűkített nevelési szemléletben gondolkodni, hiszen: az ember az életben a közvetlen és közvetett *szocializáció*, és a *regeneratív szórakozva művelődés* szakágaival való élés közben is jelentősen változik, gazdagszik, fejlődik.

- Mi a *művelődés részeként*, azzal szerves egységben, kölcsönhatásban *szemléljük a nevelést*. Ez nemcsak a felnövekvő nemzedék nevelését (pedagógiát), hanem *élethosszig tartó, permanens embernevelést* (antropagógiát), s ezen belül a pedagógia mellett *felnőttnevelést* (andragógiát) és *öregekkel* való művelő-nevelő foglalkozást (gerontagógiát) is jelent.

- Nevelésen nemcsak az iskolarendszerű személyiségformálódást és -formálást, hanem az iskolán kívüli és tanfolyami nevelést is értjük. A korszerű embernevelési gondolkodás a nevelés szakágait nemcsak a szocializációval, művelődéssel, hanem *horizontálisan* az egész életre kiterjedően, és *vertikálisan* az iskolai, iskolán kívüli és tanfolyami formarendszer *kölcsönös együttműködésében* szemléli. Szervezni is úgy kell a korszerű embernevelést, hogy az *egymást előkészítés, egymást segítés és egymást folytatás* funkcióit megvalósíthassa.

- Ennek megfelelően kell a permanens művelődés és nevelés szellemében *korszerűsíteni kell a pedagógiát, és kell az andragógiát szakágai integrált egységében szemlélni*. Az iskolarendszerű felnőttoktatást *párhuzamosan kell kiépíteni* a közoktatás minden szintjén, formájában és szervesen be kell illeszteni a közoktatás rendszerébe. Csak úgy nyújthat

¹ A bonyolult mondatszerkesztést - a könnyebb megértés érdekében - stílusosan egyszerűsítettem.

(valamelyes) *esélyegyenlőséget a tanuláshoz ez a „második útja” a felnőttek számára, ha megvalósítja az egyenértékűség, megszakíthatóság, rendszerek közötti átjárhatóság és folytathatóság (rekurrens nevelés) korszerű alapelveit.*

- A nevelés minden szakágában *általános embernevelési, és sajátos életkori nevelési törvények, specifikus folyamatok, formák és módszerek* érvényesülnek változó arányokban. Így kell a *felnőttkor* szociológiai-, pszichológiai-, és andragógiai *sajátosságai-val* is számolni, az *előnyös sajátosságok* hatásait nevelési eszközökkel felfokozni, a *hátrányt jelentőket* - lehetséges mértékig és eszközökkel - *közömbösíteni*. Így lehet a felnőtt nevelhetőségében, és így a felnőttnevelésben rejlő értéket - a *szocializációs és individualizációs funkciók és vonatkozások révén a nemzet és a személyiség érdekében megvalósítani.*

- A korszerű embernevelés alaptörvénye a nevelés és önnevelés dialektikus egységében való gondolkodás. Ennek megfelelően az önnevelést *kettős értelemben* alkalmazzuk: *egyrészt* fejlődő állapotban, mint a nevelési folyamat részét, *másrészt* kifejlett, önnevelési képességek esetén, mint az *autonóm személyiség, önvezérelt, önalakító tevékenységét*. Az ember (felnőtt) nevelés korszerűségének fontos titka, hogy a nevelői és önnevelői mozzanatok *belső arányát, a nevelés részesének saját fejlettségi szintjének megfelelően, adekvát módon alkalmazza. A közművelődés beillesztése a permanens művelődés és nevelés rendszerébe nagyfokú integráció eredménye.* Ebből adódik *sajátos értéke* a személyiségformálódás és formálás rendszerében. Egyszerre minden *életkorú ember* iskolán kívüli nevelése és önnevelése, *másrészt* szabadidős *művelődési tevékenységformákkal* a kultúrával való *öntevékeny élés, elsajátítás és hasznosítás* (a szórakoztatástól a legmagasabb szintű önnevelésig terjedő) *permanens (élethosszig tartó) művelődés.* Formarendszerének osztályozását is ez a sajátosság magyarázza: *egyrészt* a szórakozás és művelődés, *másrészt* a nevelés és önnevelés változatos *belső aránya* szerint.

- Így a *felnőttnevelés és közművelődés* - korszerűen gondolkodva - mindig *folytatás, kiegészítés, kiteljesítés és személyiség gondozás.* Mindezzel a *változó élethez való aktív, alkotó alkalmazkodás eszköze.*

Ezen alapelvek és koncepció alapján keressük (a következőkben a gondolatokat részletesen is kifejtve és indokolva) az andragógia és embernevelés „új útjait”.

Durkó Máttyás

I. Adatok, tézisek a rendszerváltás utáni magyar társadalom helyzetéről

Csak alapvető adatokra, tézisekre futja erőnkől (valamint a terjedelmi korlátok miatt) a társadalmi, termelési rendszerváltás utáni helyzet tömör jellemzésére. Ezek közül is első-sorban azokra, amelyek nevelési, művelődési választ kívánnak. A kulturális, művelődési változást követelő tendenciákat pedig még integráltabb, feldolgozottabb formában közöljük. Azokat az alapvető művelődési ellentmondásokat mutatjuk be, amelyek a különböző társadalmi részterületek kölcsönös együtthatásaként, integrálódva alakultak ki, jellemzők korunkra és amelyek szintén művelődési megoldást, feloldást sürgetnek. Azért járok elé így, mert ilyen átfogó, integrált, stratégiai gondolkodásmódban kell keresnünk mindnyájunknak a kulturális, művelődési, felnőttnevelési terület megújításának korszerű útjait, tennivalóit.

I./1. A változás pozitív, negatív sajátosságai a gazdasági, szociális és kulturális életben

a) A korszerűsítés kihívásai mindenekelőtt a gazdasági élet szférájában jelentkeztek. Ezek leghangsúlyosabbja elsősorban az öröklött, torz gazdaságszerkezet megváltoztatásához kapcsolódott. Évtizedek hibás gazdaságpolitikai döntése révén kialakult állami nagyvállalatok veszteséges termelése, az ezt kompenzáló állami támogatási rendszer, a KGST kereskedelembe megerősödött világszínvonal alatti termelés és árucseré, a külső erőforrásokból támogatott pazarló termelési szerkezet súlyos válságjelekkel változtatást követelt. Tényleges tulajdonosok kellett, akik érdekeltsége követelte meg a termelés korszerűsítését, az ehhez szükséges beruházást, ezáltal a termelés világszintre emelését. Ez a gazdasági élet irányításában, a termelés vezetésében, a gazdálkodás egészének átlátásában éppen úgy, mint magában a termelési folyamatban, és a technika modernizálásában megújulást, korszerűsítést kívánt. Evidens, hogy mindehhez új felkészültség, szak- és általános műveltség, az irányító és végrehajtó munkában egyaránt új emberminőség szükséges.

b) A változás konzekvenciái továbbgyűrűztek a társadalmi élet síkjára. A veszteséges vállalatok felszámolása, a pazarló termelés megszüntetése a „házon kívüli” munkanélküliség felerősödéséhez vezetett. Ez 1991-ben 200.000, 1992-ben 600.000, 1993-ban 750.000 munkanélkülit jelentett. Számuk 1996. májusában 490.000 volt. Jelentősen változott a munkanélküliek belső struktúrája. Kezdetben soraikban nagyobb arányt a szakképzetlen segédmunkások, munkakerülők, alkoholisták képviselték, később megszorodott a korszerűtlen szakmákat képviselő szakmunkások, sőt a diplomások száma is.

Még súlyosabb társadalmi gondot jelentettek a friss diplomás munkanélküliek minden szinten, jelezve azt a súlyos ellentmondást, hogy az újonnan felnövő fiatal generáció jelentős aránya 20-25 éves korig sem tud beilleszkedni a társadalom megfelelő életszínvonalat, elfogadottságot jelentő rendszerébe. A nagyarányú munkanélküliség súlyos életszínvonal-esést eredményezett. Egyre növekszik a létminimum alatt élők aránya, miközben - a társadalom egy kiváltságos rétege kivételével - az infláció eredményeként általában is fokozatosan romlik a társadalom életszínvonala. A társadalom szociális rétegzettségéről, a rétegek jellemzőiről, zártságáról, nyitottságáról egy fiatal szociológus-politológus kutató-csoport még eddig közre nem adott friss kutatási jelentése számol be. Boros László szerint két különösen beteg eleme van ennek az organizmusnak. Az egyik az, hogy a halmozottan hátrányos helyzetűek száma duplája az elviselhetőnek. (Ennek számát 1980 körül 1,2 millióra, ma - hozzávetőleges becsléssel - 2,8-2,9 millióra taksálja. Megj. D. M.) A másik pedig az, hogy a stagnáló, bérből és fizetésből élő alsó középosztály helyzete sajnos kilátástalannak

tekinthető. (A részelemzésnél ezt a réteget így jellemzi: „Ma még rendelkezik munkával, de nagyon csekély a beruházási potenciálja. Ezért lemarad a gyermekek menedzselésében: sem anyagilag, sem a kulturális tőkeberuházás terén nem bírja a versenyt.”).

A helyzetkép legsúlyosabb megállapításával zárjuk a konklúziókat. „A mai magyar társadalom zárt, a legszegényebbek kitörési lehetőségei minimálisak, ami hosszú távon felfalhatja a modernizációt.”

c) Új társadalmi szükségletként jelentkezik a munkanélküliekkel való aktív foglalkozás: anyagi támogatásuk, a termelő életbe való visszavezetésük feltételeinek megteremtése korszerű szakmai képzéssel, munkahelyteremtéssel stb.

Általában is megnő a kereslet a személyiségővő, gondozó kis közösségek, civil szervezetek iránt, mert az új helyzet általános jellemzője, hogy az egyén eddigi ismeretei birtokában, felkészültsége szintjén nem tud eligazodni ezekben a konfliktusos helyzetekben, még kevésbé tud kivezető megoldást találni.

„A nyolcvanas évek végén bekövetkezett társadalmi, politikai és gazdasági váltás olyan radikálisan új valóságot teremtett, amihez a társadalom jelentős része nehezen, vagy egyáltalán nem tud alkalmazkodni, nem tud az új kihívásokra adekvát válaszokat adni. Előzőleg megszerzett tudása inkompatibilis az új valósággal” (Nagy Sándor Zoltán 1993/52).

A termelés korszerűsödése és a dolgozók műveltsége összefüggésének megvilágítására Czipin & Partner nemzetközi termelékenységi tanácsadó cég egy magyarországi felmérésére hivatkozunk.

E vizsgálat szerint a magyar üzemekben a munkavégzés hatékonysága alacsony.

Éves összesítésben átlagosan 110 munkanap telik el úgy, hogy közben hasznos érték nem keletkezik. Ebből 30 munkanap azért esik ki, mert a vállalatoknak, ill. a menedzsereknek nincsenek megfelelő eszközeik a kapacitások optimális kihasználására. Magyarországon ismeretlenek, vagy alig alkalmazottak a modern tervezési-vezetési módszerek. Ennek eredményeként a munka elosztása nem arányos, az anyagok és szerszámok nincsenek megfelelő időben a megfelelő helyen és igazából senki sem tudja teljes egészében áttekinteni a rendelkezésre álló gép és munkaerő kapacitásokat. Megfigyelések szerint majdnem egy teljes hónapi munkaidő azért vész kárba, mert a vállalatoknál az információ áramlása nem megfelelő: rengeteg időbe kerül a dolgozóknak, míg kérdezgetéssel a szükséges adatok birtokába jutnak. A vezetők nem gondolkodnak tovább a saját részlegükénél, jóformán alig fordul elő, hogy a dolgozóknak bemutatnák a vállalat más részlegeinek a munkáját. Tipikus a magyar üzemekben, hogy a munkakörök nagyon erősen specializálódnak, ezért meglehetősen nehéz a dolgozók átcsoportosítása.

Nem kétséges tehát, hogy a munka hatékonyságának, a termelékenységnak a növelése elsődlegesen és végső konzekvenciáiban a dolgozók műveltsége, ezáltal a képzés, nevelés, s ennek részeként a felnőttnevelés felé mutat.

d) A műveltségi, iskolavégzettségi helyzet összefoglaló bemutatásához előbb egy általánosított képet rajzolunk a dolgozó ember műveltségével kapcsolatos főbb követelményekről, tartalmi elemekről.

Eszerint tehát a modern technikák és az ökológiai követelmények megkívánják a munkaerőtől a komplex összefüggések felismerését és a rendszerező, elvont elméleti gondolkodást. Kizárólag csak a szakmai ismeretek egyre inkább kevésnek bizonyulnak. Mindinkább növekvő jelentősége van azoknak a képességeknek, amelyek lehetővé teszik a munkatársakkal való együttműködést és a csapatmunkát, az új információk egyéni csoport munkában való feldolgozását és az önálló döntéshozatalt. A munkatársaknak egyre inkább nyitottakká kell

válni minden szakmai újdonsággal szemben, meg kell felelni az újabb kihívásoknak. A saját hatáskörén belül mindenkinek felelőssége teljes tudatában kell cselekedni. A munkahelyi magatartás alapvető fontosságú követelményeihez tartozik, hogy a munkatársak képesek legyenek az állandóan változó követelményekhez önálló tanulás révén alkalmazkodni, s szükséges tudomásul venni, hogy a tanulási folyamat egy életen át tart.

Láttuk a termelési kultúra állapotát hazánkban. Megismertük milyen minőségű kultúra és egyéni műveltség lenne adekvát a termelés műveltségi szükségleteivel, aminek az elérésére kell oktatáspolitikánknak felkészülnie.

Az ellentmondásos helyzet súlyosságára akkor döbbenünk rá, ha a követelményeket Magyarország jelenlegi iskolázottsági helyzetével vetjük egybe. Ebből lesz nyilvánvaló, hogy a közoktatási, felnőttoktatási és közművelődési feladat, kihívás egyhamar nem, csak több generáció oktatásán keresztül valósítható meg.

Minket most a rendszerváltás első évének összesített adatai érdekeltek. Ezek szerint 1990-ben a következő rétegzettség állapítható meg: analfabéta a társadalom 1.2%-a, nincs meg az általános iskolai végzettsége 20%-nak (ezek jelentős része funkcionális analfabétának tekinthető), 35,9%-nak csak az általános iskolai 8 osztályos végzettsége van meg, és 42.5% rendelkezik általános iskolai végzettségnél magasabb szakmunkási, középiskolai illetve főiskolai végzettséggel.

Ezen adatok értékelésénél jutott el Lada László ahhoz a figyelmeztető következtetéshez, melyet már tanulmánya címével jelezni akart: „A kettészakadó magyar társadalom” (Lada, 1995/30-33). Az 1990 utáni helyzet egyik alapvető jellemzője, hogy a társadalomban egyre több a törésvonal, s ezáltal egyre több végzetes részekre tagolódás állapítható meg. Sokszor emlegetik a gazdasági fejlettség, a jövedelem termelési képesség szempontjából a Duna vonalának éles elválasztási szerepét, a keleti régiók vészes leszakadását a dunántúli régiókkal összehasonlítva. A társadalom szociális rétegződésében ez a törésvonal a csaknem három milliós halmozottan hátrányos, lecsúszó társadalmi réteg felett húzódik, de ennél nem sokkal biztatóbb a bérből élő dolgozók majdnem ugyanilyen nagyságú ún. stagnáló rétegének eléggé kilátástalan helyzete. Az iskolázottsági adatoknál azt találjuk, hogy hazánkban a társadalom 57.5%-a a társadalomban való aktív termelési szerepvállaláshoz szükséges általános és szakműveltséggel nem rendelkezik. Mivel ennek a tömegnek a további képzése meglehetősen nehéz, ezért megerősödik az a tendencia, hogy az ebbe a rétegbe tartozó emberek fokozatosan és tartósan „lecsúsznak és betokozódnak” az összlakosság másfél harmadát kitevő rétegébe, amelyet azzal lehet leginkább jellemezni, hogy a „mások eltartására szorul”.

Ebből az iskolázottsági rétegződésből elindulva kell az iskolarendszerű felnőttoktatás tennivalóira következtetni. A legégetőbb feladat a szakképzettséggel nem rendelkezők nagy tömegéből azoknak a fiataloknak a megközelítése, akik a pótlólagos általános iskolai és szakmunkás felnőttoktatással kilendíthetők lehetnek a nem dolgozók tehetetlenségéből és felfelé mobilizálódásuk elindítható lehetne. Kétségtelen, hogy a felnőttoktatás rendszerének ez a legnehezebb feladata.

A következő képzési szintet a dolgozók szakközépiskolaiban és gimnáziumaiban tanulók jelentik. Az ő esetükben már jelen vannak részben a magasabb önálló tanulási képesség előnyei, de a fiatalok instabilitásából, életszemléleti kilátástalanságából fakadó nehézségeket mint sajátos nevelési feladatot is fel kell vállalni.

A különböző szintű felsőfokú felnőttoktatási formák az előtt a nehéz feladat előtt állnak, hogy hogyan lehet a fiatal felnőttek eddigi élet- és szakmai tapasztalatait szerves egységbe hozni a különböző alapozó elméleti és gyakorlati tananyagrészekkel. Másrészt pedig, hogy hogyan lehet a felnőtt tanulók esetében nagyobb arányban szükséges önálló tanulást úgy irányítani,

hogy alkotóképes szakműveltség alakulhasson ki, a levelező vagy távoktatási formák keretében folyó tanulás eredményeként.

I./2. Piac, kultúra, művelődés

A rendszerváltozás utáni Magyarországon is a piac az élet egész területére benyomul, a társadalmi élet minden szférájában érvényesülésre tör, még ott is, ahol pedig törvényszerűségei mellett másféle törvények érvényesülése is evidensnek tűnik. Ilyen a kultúra területe. Nem véletlen, hogy a piac és kultúra kölcsönhatása már évekkel ezelőtt jelentős vita tárgya volt Magyarországon is.

a) Mindenek előtt szükséges a kultúra és gazdaság viszonyrendszerének egyértelmű feltárása. Függetlenül a kultúra, művelődés társadalmi jelentőségének, fontosságának felismerése és elismerése, s ez utóbbiból kifolyólag a szükséges gazdasági, költségvetési konzekvenciák érvényesítése is. A filozófia, közgazdaságtan, művelődéstudomány, mint ez esetben alapvető szaktudományok, már jelentősen előre jutottak a két jelenség belső összefüggésrendszerének feltárásában. De maradt még feltáratlan terület a további gondolkodás számára is. Bizonyítékként hivatkozunk a „Kultúra a piactudományban - gazdaság a kultúrában” c. tudományos konferenciára a debreceni KLTE hallgatói Nullpont Kulturális Egyesülete szervezésében. A problémák tisztázásában támaszkodunk az itt elhangzottakra.

Bendixen közgazdász professzor (Hamburg) vitabevezetőjében olvashatjuk: „Az az általánosan elterjedt nézet, mely szerint a gazdaság és a kultúra két különböző, vagy szigorúan elkülönített területe a társadalomnak, igen felületes. Ez az elképzelés nem veszi figyelembe azt, hogy a kulturális élet virágzása a társadalomban az egyik legfontosabb dolog, ha nem a legfontosabb forrása mindenféle gazdaságnak. A gazdaság belső fejlődése a kultúra életerejétől függ... A kultúra az, amely a gazdaságot működteti, nem pedig fordítva. ...

„Kultúra a piactudományban” emlékeztet arra, hogy a kultúra részként vagy területenként létezik a gazdaságon belül. Amit én szeretnék hangsúlyozni, az éppen ellentétes, azaz a kultúra öleli fel a gazdaságot, mert ez az eredeti forrása a kézzelfogható értékeknek, melyek a múltban, a jelenben és a jövőben vezették és vezetik a gazdasági fejlődés minden útját”... „A mi időnkben is minden egyes tett, amellyel alkotunk valamit az anyagi világban és a nem anyagi világban (pl. szolgáltatásokat) nemcsak gazdasági ügy, hanem túlnyomóan kulturális ügy. Vagy más szóval mondva: a gazdasági tevékenység mindig és mindenhol visszatükröződése a kultúrának.” (Bendixen, 1995)

A kultúra az, amely tehát elsődleges, s ez működteti a gazdaságot s nem fordítva. A kultúra nemcsak értékekből, életmódból áll, hanem anyagi világból is, s a jelen viszonyai között innovatív, újat alkotó emberi képességből.

Bujdosó Dezső (Bujdosó, 1995) szerint a bendixeni kultúra-értelmezés alapján „mindaz, ami gazdasági, szociális, vagy kulturális a jelenben, az a történelmi idő folyamatosságában kultúrává válik. És igaz ennek a folyamatnak a fordítottja is: az egyes emberben és az együtt élő generációkban az embert körülvevő öntudatlan természeti anyagban fokozatosan reinkarnálódik a kultúra és lesz belőle jelenvaló dolog: munka, tárgy, emberi-közösségi struktúra, lesz belőle hiedelem, tudás, művészet. Mindaz, ami létezik, csak a kultúrában, a kultúra által létezik és kultúrává válva létezik tovább. A jelenben aktív kultúra nélkül az emberi létezés történelem nélküli, alapzat nélküli, süket, világba vetett és magányos létezés.”

b) A vita nem illesztett be a gondolkodási folyamatba egy alapkategóriát: a művelődést, amely nélkül nem válhat nyilvánvalóvá a múlt kulturális örökségéből újratermelő, újat alkotó, kreatív ember s általa a más alakító kulturális folyamat. Ennek lényege olyan

társadalmi feltételek teremtése, amelynek keretein belül lehetőség adódik - egyéni kulturális elsajátítás, recepció révén - a múlt kulturális örökségében reinkarnálódott kultúra és az egyén szerves találkozására, s ezáltal annak a megtermékenyítő szellemi folyamatnak a létrejöttére, melynek eredménye a saját személyiség, az új társadalmi, kulturális értéket létrehozni tudó, kreatív személyiség kialakítása. Ez a kultúra-elsajátítást lehetővé tevő, társadalmi intézmény- és formarendszer alkotja a kulturális, *művelődési infrastruktúrát*, mint a társadalmi infrastruktúra részét (L. Bendixen és Bujdosó!).

Az új fogalmat értelmezzük a már megszokott fogalomrendszerrel. A kulturális, művelődési infrastruktúra szerves részét képezi a munkaviszonyon, családi-társadalmi érintkezésen, a csoportos, embertársi kapcsolatokon alapuló személyiségformálódás. Továbbá, része ennek az infrastruktúrának a szórakozás, szórakozva művelődés, az emberi regenerálódás feltételrendszere, az információnyújtás folyamata, az iskolán kívüli, tanfolyami és iskolai tanulá-nevelés rendszere, illetve mindezek dologi, személyi feltételei. Bele tartozik az önnevelés-önművelés fejlettsége és a támogatását szolgáló művelődési intézmény- és formarendszer egésze. Amikor tehát a továbbiakban az egyes helységek, régiók infrastruktúrájának fejlettségéről beszélünk, abban szerepelnie kell az ilyen széles értelemben vett művelődési infrastruktúra fejlesztésének és fejlettségének is.

Vissza kell térnünk még a piac és művelődés kapcsolatának értelmezésére. Abba a viszonyrendszerbe illesztve a kérdést, amely társadalmi fejlődésünk kulcskérdésének minősíti a piaczgazdálkodás kiépítését Magyarországon. Milyen szerepet tölthet be a piac a művelődés egész értelmezésében? Az előbb megismert bendixeni kultúraértelmezésnek a másik oldala, hogy „az élénk kulturális életnek szüksége van - természetesen - olyan forrásokra, mint a pénz és az emberi erő” (L. ugyanott). A kultúra részvételéről a gazdaságban - mint nagyon fontos jellemzőt - azt említette, hogy a jelen gazdasága, az élő generáció „ezekért a (művelődési) infrastruktúráis forrásokért sem nem fizetett, sem nem termelte meg azokat, ezért azok gyakran adományoknak tűnnek” (u.o.), így csak ennek reciprokaként kellene a kultúra pénzszükségletét kezelni. Reciprokérték, vagy nem, de nélkülözhetetlen szükség van rá.

Viszont ennek a reciprok értéke mindenképpen a kultúra, a műveltség új értéket teremtő szerepe a gazdaságban. Aforizma tömörségű Vitányi Iván szellemes, megfogalmazása e kölcsönviszony lényegéről: „Nem az a főkérdés, hogy mennyi pénz kell a kultúrához, hanem az, hogy mennyi kultúra kell a pénzhez.” (Vitányi, 1995.)

c) Vitányi adott elfogadható választ a kölcsönviszonynak arra a vonatkozására is, hogy tekinthető-e, s ha igen milyen mértékben a kultúra árunak. Tehát mennyire érvényesülhet a piaci koncepció a kultúrában? „Mert mik a piaci viszonyok? - veti fel Vitányi a kérdést. - Olyan elosztás, amelyben nem egy központi akarat érvényesül, hanem ezer és ezer apró alku alakítja, amelyben reciprocitás, adok-veszek csere van és amelyben (a legkezdetibb foktól eltekintve) közvetítő tényezőként a pénz is jelen van... A pénz szerepe tehát a piacon elkerülhetetlen; az árunak át kell tudnia változni pénzzé, hogy utána visszaváltozhasson áruvá, vagy szolgáltatássá. Így alkot a társadalom és a gazdaság viszonyrendszere teljes egészet.

Milyen módon terjednek az eszmék a társadalomban és milyen módon terjed a kultúra? Ennek a folyamatnak is van piaci vetülete, mert hiszen a kultúra termékeihez a piacon keresztül jutunk hozzá... Ha valaki műveket ír, annak is piacra kell vinnie, különben nem lesz hozzáférhető. Mindazonáltal a kultúra sohasem teljesen piaci jellegű. Az eszmék terjedésének mindig van más útja is. Van egy redisztributív (újraelosztó) és egy sajátos kulturális útja.

A kultúra azonban nemcsak művekből áll, hanem van mögöttük valami más is, amit egy kultúraszociológiai meghatározás így foglal össze: értékek, normák, szimbólumok, hiedelmek, ismeretek. Hogyan terjednek ezek? Van egy furcsa sajátosságuk: külön, saját piacuk van, amely nem ugyanazon törvények szerint működik, mint a pénzpiac” (uo.).

Le kell tehát szögeznünk: a kultúraterjedésnek is van egy piaci útja. de vannak más fontos meghatározói is: a társadalmi újraelosztás és az eszmék más. személy-közi terjedésének kulturális útja. Nem felesleges talán kiemelni, hogy a piaci út sem szükségszerűen kultúraellenes, nem is antidemokratikus. Bendixen szerint: „ha a piac mindkét oldala (ti. az ellátók és ellátottak - D. M.). képes megérteni a másik fél igényét és reagálni rá, akkor a kulturális kínálat meg tud felelni az igényeknek és a kulturális élet rendszere összhangban lesz a résztvevők igényrendszerével” (uo.). Az, hogy a piac kétoldalú kapcsolat az eladó és vevő között, s hogy a hangsúly az igazi kereskedőnél mindig a vásárló szükséglet-kielégítésén van, teljesen megfelel a kulturális élet, a művelődés és nevelés bipolaritásának, ahol a hangsúly mindig a befogadó, a résztvevő aktivitásán nyugszik (legalább is egy demokratikus művelődéspolitikában). A piac alaptörvénye a kereslet és kínálat dialektikája, melyet az ár (a pénz) fejez ki. A szükséglet és a kereslet tanulmányozása alapvetően befolyásolja a termelést, növelve vagy csökkentve minőségi színvonalát a kereslet milyensége szerint.

Kedvező vagy kártékony ez a piaci törvényszerűség a kultúra, művelődés viszonylatában? Legelőször is mindenképpen differenciálja a termelés színvonalát, gazdagítja a kínálatot. Ez a kultúra demokratizálása szempontjából érték. De a kereslet alacsony színvonala - követve az alacsony kulturális igényt - a kulturális termelés színvonal-esését eredményezi, a giccses. bestseller-igény kielégítésére törekvést hozza, - hangzik a piacgazdasági folyamatok érvényesülése ellen tiltakozó művelődési szakemberek véleménye. A kulturális piac törvénye sem lehet más, mint az általános piacé, sőt még afirmatívabb: ízlés-kényszernek nem lehet helye e folyamaton belül. Tehát végkép szakítani kell az „eszi, nem eszi, nem kap mást” művelődéspolitikai programjával, még ha az a „más” magas értékszint is. Itt csak egy egészséges kompromisszum segít: a fokozatos igényfejlesztés programja. Ki kell elégíteni az alacsonyabb igényszintet is a befogadó, vásárló, fogyasztó szükséglete szerint, de az alkotói folyamat oldaláról törekedni kell az érték és érdekesség, az érték és közérthetőség, az érték és szórakoztatóbb megformálás fokozatos közelítésére.

Az alkotói munka szempontjából is szimpatikusabb az erre való kísérletező erőfeszítés, mint a befogadó igényszintjével nem törődő, arisztokratikus alkotói attitűd. Egyébként szubjektív személyiségi joga az alkotónak ez utóbbi magatartás választása, csak vállalni kell vele eleve a konzekvenciákat is: az esetleges, a rendkívül leszűkült „ínyenc” befogadói kört, a súlyos kifogásokat megfogalmazó kritikákat, a megjelenés, piacra kerülés tornyosodó akadályait, személyiségtől függően a „megnemértettség”, „kirekesztettség” hamis érzését, s ami a legsúlyosabb, az antidemokratikusság miatti belső lelkiismeret-furdalást.

Az elmondottakkal nem akartam a piaci viszonyok erősítését, védelmét szolgálni a művelődési viszonyokon belül, csak azt éreztetni, hogy nem eleve művelődésellenesek a piac sajátosságai, vannak, lehetnek pozitív konzekvenciái is, s ezek nem is zárhatók ki eleve a művelődés, kultúra folyamatából.

A megközelítően teljes igazság ott van, ahol és ahogy Vitányi fejezte be tanulmányát: „Ha nem történik más, minthogy a kultúrával kapcsolatos állami mechanizmusokat piaci mechanizmusokkal váltjuk fel, akkor eben gubát cseréltünk. Egy társadalom kulturális életének mechanizmusaiban ugyanis legalább három fő erőt kell megkülönböztetnünk: a redisztributív (újraelosztó) állami, a piaci és a társadalmi, civil mechanizmusokat. Nálunk azonban a civil társadalom gyenge. Nem elég erős még ahhoz, hogy átvegye azokat a funkciókat, amelyet eddig az állam látott el. Azzal a veszéllyel állunk szemben, hogy a piac jobban erősödik, mint amennyire az szerves és egészséges. Ennek megoldása azonban nem pusztán kulturális kérdés, az egész társadalom jövője függ tőle.” (Vitányi, 1995)

II. A MAI MAGYAR TÁRSADALOM ALAPVETŐ MŰVELŐDÉSI ELLENTMONDÁSAI

II./1. Az ellentmondások megértéséhez szükséges művelődéstudományi alaptételek

Az ellentmondások különböző fajtáinak megértéséhez néhány művelődéstudományi alaptételt kell felidéznünk. Ezek:

a) A kultúra az emberiség különböző nagyságrendű közösségeinek (benne csoportoknak és egyéneknek) integrált produktuma. Történelmileg is követi a csoport, közösség életkörülményeinek történeti változásait, sajátosságait.

b) A társadalom különböző rendszerei - éppen a részek belső összefüggései alapján - kölcsönösen feltételezik és áthatják egymást. Így bizonyított, hogy a társadalom termelési rendje, stratégiája erőteljesen tükröződik a neki adekvát kultúrák milyenségeiben. A viszony fordítva is igaz: a specifikus kulturális stratégia erősíti a neki megfelelő termelési, társadalmi viszonyokat.

c) A társadalom - különböző szintű és nagyságrendű közösségei sajátos társadalmi, gazdasági, politikai, történelmi viszonyainak megfelelő, sajátos stratégiájú, tartalmú, formájú, közös kultúrát hoznak létre.

d) Ennek megfelelően bővülő területi nagyságrendben a társadalmi (egyéni) kultúra szintjei a következők: (Nem kétséges, hogy a sorrendben előre haladva a kultúra közös jegyei számban egyre kevesebbek lesznek, miközben területi kiterjedése egyre nagyobb.) A különböző szintek:

- az egyes egyének műveltsége,
- lokális, helyi kultúrák,
- rétegek szerinti, etnikumi szubkultúrák,
- nemzetiségi és nemzeti kultúrák,
- összemberi, egyetemes, integrált kultúra.

e) A kultúra egyes szintjei kialakulásának mechanizmusa a fejlődéstudomány funkció és struktúra dialektikus kölcsönhatásának alapvető törvényszerűségén alapszik. Az azonos csoportreagálás a közösség egyes tagjaiban az ennek megfelelő idegrendszeri struktúra közös kialakulásához, erősödéséhez járul hozzá. Az így differenciálódott idegrendszeri struktúra ennek megfelelően már magasabb szintű kulturális tevékenységre teszi az embert képessé.

Az ezen alapelvekre való válaszadásunk munkánk egész további problémakezeléséhez, a kulturális fejlődés tendenciáinak meghatározásához fontos elvi alapot fog jelenteni.

II./2. A klasszikus tőkés társadalmi fejlődés, vagy latin-amerikai út művelődési konzekvenciái.

Esetleges más alternatívák: un. „kistigrisek” és a japán út

A magyar társadalmi fejlődés előtt kétféle alternatíva mutatkozik, amelyben a magyar tőkés termelés, a termelési struktúra kétféle fejlődési lehetősége - és ennek tükröződéseként a kultúra is kétféle lehetséges változási tendenciában - nyilvánul meg. A magyar társadalom gazdaságának, termelésének képe nagyon ellentmondásos helyzetet tükröz. Egyik oldalon találkozunk a kormányzati szándéknak azzal a kimondott céljával, amely a klasszikus tőkés termelés feltételeinek megteremtésére, s ennek az útnak a végigjárására törekszik. Másik oldalon a remélt, ezirányú gazdasági fejlődés lelassulásával, megtörésével, a termelés fellendülésének a várt szinten nem megvalósuló eltolódásának tényével találkozunk szembe. Ez utóbbi állapot sejteti az un. latin-amerikai fejlődési út megvalósulásának a veszélyét.

A kétféle gazdasági struktúra, kétféle társadalmi szerkezetet és ezzel adekvát kétféle kulturális struktúrát jelent, Bujdosó Dezső (Bujdosó, 1995), Kornai János fejtegetései alapján továbbkövetkeztenek egyre erősödő veszélynek látja a latin-amerikai fejlődési alternatíva bekövetkezését. Határozottan figyelmeztetett e latin-amerikai út oktatási és közművelődési veszélyeire Csoma Gyula (Csoma, 1995) is. A felsőoktatási politika szerinte máris a latin-amerikai kulturális fejlődésnek megfelelő sajátosságok megjelenését sejteti. „Ahogy az ország, a felsőoktatás is halad a Bibó István által zsákutcának nevezett úton. A latin-amerikai típusú kultúra nem kíván jelentős számú és innovatív hazai értelmiségit, csak egy kisszámú külföldi egyetemeken végzett végrehajtó értelmiséget. A komprádor burzsoáziát kiszolgáló, a nemzet kultúráját stagnáló állapotban újratermelő szűk kulturális élet egyfelől, és a tanulatlan tömegek másfelől, ez a kultúrát teremtő és hordozó „össz nemzeti szürkeállomány” szociológiai modellje a rendszerváltozás után a félperiférián. Nem kellenek a gazdaság, a politika, a kultúra társadalmi alrendszerében mozgó, a kultúra megszületésénél bábáskodó nonprofit és forprofit kulturális menedzserek, nem kellenek kultúraközvetítő értelmiségiek. A kultúra generálására, ápolására, társadalmi rétegek közötti közvetítésére, a kulturális innováció elősegítésére alkalmas rétegek hiányának „eredménye” az összkultúra növekedő deficitje: az időben egymás után élő generációk közötti kultúraközvetítés és felhalmozás helyett a leépülés tendenciájának erősödése”.

Nem látom én még a fejlődés e második alternatíváját lezárt, bekövetkezett folyamatnak csak lehetséges veszélynek. Annál inkább fontos az alternatívák szembenálló tendenciáinak kielemezése, az egyik vagy másik oldalon jelentkező veszélyekre való figyelmeztetés, hiszen a gazdasági, társadalmi, kulturális utak közötti viszony sem végzetszerű, s a tudatosodó emberi magatartás még módosíthatja a bekövetkezés végleit.

Lényegében ugyanerre a veszélyre ill. alternatív választási lehetőségre figyelmeztetett Csoma Gyula is (Csoma, 1995) az un. „kistigrisek” társadalmi-kulturális fejlődését elemezve. Megnyilvánulásai szerint az a rendszer nem az alapképzéstől a felnőttoktatáson át a felsőszintű oktatásig szervesen egymásra épülő, átjárható rendszer, amely széles, általános műveltségre alapozó szakképzést valósít meg és a társadalom az oktatás szerkezetét nyitottá és nem zárttá teszi, tehát a társadalmi mobilizáció csatornáit is kinyitja. Ez a klasszikus polgári társadalmi fejlődés. Ezzel szemben a „kistigrisek” társadalmi fejlődési alternatívája éppen ellenkezőleg csak egy leszűkített, praktikus szakképzési modellt preferál. Társadalmilag szegregáló, selektív szerkezetek felé halad, mely a mobilizációs áteresztő képességet szűkíti. Átjárhatatlanná válik az elit- és tömegképzés, a felnőttoktatás némi esélyegyenlőséget biztosító „második” művelődési útja pedig, az alapképzéstől a felnőttoktatásig nem épül ki. A modell lényege egy viszonylag szűk létszámú kiszolgáló munkát szervező értelmiség és vele

szemben a társadalom nagy része számára szinte csak a tömegközléssel „táplált” alacsony szintű tömegkultúra. Nem kétséges, hogy a mi számunkra csak a klasszikus polgári társadalom előbb jelzett modellje szerinti út a járható.

Felmerül a kérdés, hogy régiókban gondolkodva csak ez a kétféle társadalmi-művelődési modell létezik-e? Szentirmai László (Szentirmai, 1974) nyomán Gáspár László (Gáspár, 1995) beépítve a gondolatot a permanens nevelés rendszerébe - beszél még egy nagyon fontos harmadik modelltől is. Japán ázsiai tradíciókat és az amerikai, európai modernizációs kultúrát szintetizáló ún. „követő fejlesztés” modelltől is.

Mivel e modellre még újabb alternatív ellentmondások megértéséhez is szükség lesz, lényegét Gáspár erre vonatkozó megállapítása alapján ismertetjük. „A japán kultúrát az ázsiai tradíció és az amerikai, európai modernitás közötti egyensúlyozás, a szintézis keresése jellemzi. Ez legvilágosabban az ún. „követő fejlesztés” japán rendszerében nyilvánul meg, mindenekelőtt abban, hogy az Észak-Európában vagy Európában kitalált megoldásokat átveszik és alkalmazzák, de nyomban erőteljes, kollektív csiszolásnak vetik alá, mindaddig, amíg a „másolat” tökélyben, hatékonyságban meg nem haladja az eredetét.”

Nyilvánvaló, hogy ez a modell a művelődéstudományi alapvetésben bemutatott, a társadalmi tudás egyetemes emberi, modernizációs és regionális, nemzeti általánosítotttsági típusa „ellentmondására” utal. Ezért erről a következő ellentmondás-típussal kapcsolatban szólnunk részletesen.

II./3. A társadalmi tudás integrációja, szintjei, szerinti ellentmondástípusok

Hivatkozva a művelődéstudományi alaptételekre, az emberi kultúra, társadalmi tudás különböző általánosítotttsági szintjei szerinti tudáselemek találkozásából adódó esetleges ellentmondásokról és azok feloldási lehetőségeiről szólnunk ebben a részben.

II./3.1. Általános, egyetemes, modernizációs emberi tudás és a nemzeti kultúra közötti esetleges ellentmondás

A japán út már jelezte, hogy mind az ellentmondás, mind a feladathoz vezető szintetizáló út lehetséges. Az ellentmondás egyik oldalán az összemberi tudás, egyetemes (némiileg nemzetek feletti) modernizációs kultúra, a másikon a nemzeti általánosítotttságú, hagyományokra épülő nemzeti kultúra, ismeretes magatartásrendszer áll. Amikor kieleződik az ellentmondás, - ami egyáltalán nem szükségszerű - az első típus idegenként, kozmopolitikusként rögződik csoportok, pártok tudatában, amelyet külső erők erőltetnek ránk. A másik oldalon a nemzeti hagyományok, kultúra, s általánosítva a nemzeti sorskérdések elsődleges megoldásának sürgetése áll. Különösen veszélyes ez akkor, ha a termelés, a társadalom modernizációját hangsúlyozó kultúrát ítélik nemzetietlen, kozmopolita kultúrának és szembeállítják a nemzeti kultúrával, a nemzeti sorskérdésekkel. A probléma feloldásának lényege a szintetizálási lehetőség keresése, az arányok, sorrendi hangsúlyok bölcs megkeresése. Mindkét irányú szélsőség, a metafizikus szembeállítás egyformán veszélyes s az integráció keresése a japán példa szerint lehetséges. Gáspár László így összegez (Gáspár, 1985):

„A ma felzárkózásra kényszerülő országok

- a) a különböző tudásrendszerek tudatos egyesítésével,
- b) a nemzeti programmá emelt szintéziskereséssel,
- c) az egyetemes vívmányok helyi összegzésével hozhatják be történelmileg képződött hátrányaikat.

A szintéziskeresés egyben arra is biztosíték lehet, hogy elkerüljék a korábban felzárkózott országok modernizációs csapdáit, pl. az egysíkú kulturális orientációt, a környezetszennyező technikák átvételét, a favorizált modernizációs minták szolgai követését stb.” (Az ábécés tagolás és kiemelés: D. M.)

Végül a nemzeti jelenthet nemzetiségi, etnikai lokális kultúrát is, s a szintéziskeresés itt is lehetséges. Ugyanekkor az „identitástudat” se sérül.

II./3.2. Felhalmozott „tárgyasult” társadalmi tudás, és az „eleven”, aktualizált, egyéni tudás ellentmondása

Az ellentmondás eleve feloldódik, ha arra gondolunk, hogy az egyének (egyénekből álló) csoportok aktualizált, egyéni, kreatív tudása hozza létre végső soron a különböző általánosítottágú objektív, tárgyasult és hagyományozódó, társadalmi tudás-készletet. (Fontos jelezni, hogy ez az általánosított tudás nemcsak tárgyilag objektiválódott termékekben rögzült, hanem szellemileg általánosított, néprajzi hagyományokban, viselkedésben, szokásrendben is.)

Viszont mindkét esetben csak akkor lesz társadalmilag hatékony, ha nemcsak könyvtárak, gyűjtemények, „kulturális értéke” marad, hanem átkerül az emberek fejébe, egyéni eleven kultúrává, aktualizált személyi műveltséggé válik. Ez a kultúra-elsajátítás - utáni oldala. Az objektivált kultúra az elsajátítás révén alakítja, csiszolja ki az egyén műveltségét, s ez lesz háttere a társadalmi tudás alkotó továbbfejlesztésének és felhasználásának. Ennek társadalmi segítése a permanens művelődés és nevelés funkciója. De ezzel már egy ugyyanide tartozó, új ellentmondástípushoz jutunk.

II./3.3. Tartalmi tudás, kész ismeretanyag terjesztése, nyújtása - ez az élethosszig tartó művelődés, nevelés elsődleges feladata, vagy az innovációs képességek, készségek fejlesztése, az un. „intellektuális képzés”

Ha a magyar kultúra - nemzetközileg is elismert - magas színvonalát elemezzük, szembetűnő, hogy az a társadalmi tudás szelektált ismeretanyagának szilárd ismeretére éppen úgy épül, mint a tanuló - a tanárral munkaközösségben végzett - újrafelfedező szellemi, értelmi aktivitására, tehát az értelmi képességek, készségek képzésére. Itt megint a kettő szintézise a járható út, nemcsak a permanens művelődés és nevelés gyermek- és ifjúkori nevelési szakaszában, hanem a felnőttnevelésben is. Ugyanis ez az aktív szellemi öntevékenység lesz a formálója a szellemi képességeknek, az önnevelési-önművelési motivációnak, készségnek és az egyén alkotó, innovációs kultúrájának is.

II./4. A társadalmi kihívásokhoz való alkalmazkodás és a köznevelés ellentmondásai

Itt arra az ellentmondásra kell ismételten utalni, amelyre recepciós kutatásaink hívták fel a figyelmet. Az ellentmondás két oldalát így jellemezhetjük. A közlésrendszerek mai legújabb technikái, az elektromos távközlési rendszerek: a rádió, televízió, a számítógép, az internet hálózat (időben rendkívül felgyorsulva és szinte az egyidejűségig eljutva) az egész világra kiterjedően teszik lehetővé a kultúra terjesztését. Az első két említett közlésforma esetén, (a második két közlésforma még csak most van felfejlődésben) a civilizált társadalmakban ez a technika már a családok 80-90%-hoz képes - országosan azonos szinten és időben - eljuttatni ezt a kultúrát. Ez modern korunk egyik legnagyobb vívmánya.

A kultúraelsajátítás azonban bipoláris folyamat, melynek csak egyik oldala a kultúra elsajátításra való felkínálása. Ebből tényleges, személyiségformálási, művelődési tény csak a rendszer másik oldalán lévő közönség egyéni, vagy csoportos kultúraelsajátítási szellemi tevékenységének eredményeként lesz. Ez a folyamat pedig nem is csak egyszerű, mechanikus percipiáló folyamat, hanem a közlés lényegének elsajátítására törekvő, megértésére is képes appercipiáló aktív szellemi magatartás eredménye.

A folyamat mögött a befogadó személy recepciós kultúrája rejtőzik, mint feltétel. Benne mindenekelőtt az intellektus általános fejlettségi szintje, a szellemi, gondolkodási műveletek begyakorlottsága, készség szintje áll. Másodsorban az éppen aktuális közlés-nyelv sajátosságainak a speciális dekódolási ismerete és begyakorlottsága. És még más feltétel: általános nyitottság a befogadásra, a probléma iránti érdeklődés, mely gyorsan fejlődésre, elmélyedésre, vagy kiterjedésre képes, a felvetett problémával való érzelmi azonosulás képessége stb. Az elsajátítás eredményességének és adekvátságának fontos általános szabálya, hogy a befogadó személy előzetes ismeretkészlete, szellemi strukturáltsága, absztrahálási képesség szintje ne maradjon le nagyon a közvetítésre kerülő kulturális érték új ismeretszintjétől, gondolati feldolgozottsági struktúrájától, absztrakciós szintjétől. Így a két pólus közti azonossági szint elégséges lesz a megismerési, elsajátítási tevékenység megindulásához, a különbözőségi szint viszont annak a pozitív szellemi feszültségnek a kiváltódásához, amely végighajtja az elsajátítási aktivitást. Azonos folyamat ez, mint amikor egy új feladat feszültségben tartja az egyént mindaddig, amíg a tevékenység sikeres megvalósítása be nem fejeződik. Ha az azonossági/különbözőségi küszöbérték túl nagy, olyan magas az egyén elé állított „mérce”, hogy a személy „leveri a rudat”, az adekvát kulturális elsajátítás nem tud megvalósulni, vagy csak erősen torzulva valósul meg.

A kultúraelsajátításnak ez a sok pszichikus képességfeltétele csak a kultúra appercepciójának többszöri előzetes gyakorlásával fejlődik ki a funkció és struktúra dialektikus kölcsönhatása eredményeként.

Ennek a klasszikus helye az iskolai nevelés, klasszikus folyamata viszont az értelmi képzés megvalósulása. Tehát nem is akármilyen iskolai nevelés, hanem csak olyan, amelynek előterébe az értelmi képzés feladata kerül, amelyben tehát a közölt ismeretek nem magukban érdekesek, hanem úgy, hogy a megismerés, elsajátítás közben a legkülönbözőbb értelmi képességek, szellemi műveletek begyakorlására alkalmasak, képesek lesznek.

Azért kellett ezt a folyamatot, az adekvát recepció pszichikus feltételrendszerét ilyen részletes alaposággal bemutatni, hogy az olvasót sikerüljön meggyőzni, hogy pl. a televízió nézés folyamata nem olyan egyszerű feladat, hogy leülök elé és nézem, hanem a sugárzott üzenet dekódolása nem csekély szellemi munka, melyre - iskolai teljesítménye mennyiségi és minőségi szintje függvényében - nem mindenki egyformán képes.

Recepciós vizsgálatunk (Durkó, 1981) azt az eredményt hozta, hogy a TV egy földrajzi ismeretterjesztő előadás-sorozatának a recepciós szintje - az ország lakosságának iskolai végzettségi szintjét reprezentáló mintavételnél - összátlagban 43.6%, a csak általános iskolát végzetteknél viszont 22.5%. Ezek az eredmények a feladat szellemi igényessége és az iskolai nevelés ezirányú elmaradottsága miatt nagyon reálisak, de ugyanakkor mélyen figyelmeztetők az iskolai nevelés értelmi képességeket fejlesztő „értelmi képző” feladatának alacsony hatékonyságáról.

Mostani témánk szempontjából viszont arra figyelmeztetnek, hogy szabaduljunk meg a statisztikának attól az illúziójától, hogy már az is kulturális eredmény, hogy a családok mintegy 80-90%-hoz eljuttatták pl. a földrajzi ismeretterjesztés lehetőségét. A tényleges ismeretnyújtási és gondolkodásfejlesztő kulturális hatás reális nagyságrendjének megállapításánál először is számításba kell vennünk a műsorválasztás szabadságát, a

nézettségi értéket - amely egy ilyen típusú műsornál jó, ha 50%-os - és még azután kell figyelembe vennünk azt az országos 43.6%-os receptiós értéket, amely ilyen arányban teszi tényleges személyiségformáló hatékonyságúvá (azoknál, akik nézték a műsort) az ismeretbővítő, szemléletalakító kulturális hatást.

A művelődéspolitikai terén tehát korunk alapvető kihívása a kultúrához való hozzájutás lehetőségének maximális szintre emelése, de ez csak a szemlélet mennyiségi oldala. A minőségi oldal legalább ilyen fontos kihívás. Az iskolai nevelés hatékonyságának növelésével, a nevelési folyamatnak az értelmi képességek, készségek, a kultúraelsajátítási mechanizmus fejlesztésére való koncentrálásával kellene elérni, hogy a tanulóknak magasabb szintre emelkedjen a kulturális elsajátítás, s ezzel minőségileg fejlődjön a kulturális kommunikáció társadalmi eredményessége. Ez segítene ennek a most elemzett ellentmondásnak a fokozatos oldásában is.

II./5. A művelődési (kulturális) kínálat veszélyei és az értékvédelem az alkotás és kultúraterjesztés terén

Kétségtelen, hogy a kultúráközvetítő rendszerek (pl. TV, rádió) egyik súlyos problémája a kínált műsorstruktúra összeállítása. Tudjuk, hogy ez egyrészt (vagy jórészt) pénzügyi kérdés, mivel a vetítési jog megszerzése pénzbe kerül. Egyik feladat tehát: az irányban változtatni, hogy a műsor-összeállítás meghatározó szempontja ne a finanszírozási kérdés legyen, hanem sokkal inkább politikai, általános művelődési és érték szempontok.

Most az utóbbi téren jelentkező ellentmondásokra szeretnénk rámutatni. Súlyos hiba lenne, ha feltevésünk a szórakoztatás vagy annak műsorstruktúráján belüli aránya ellen szólna. Az emberek szórakozás iránti szükséglete, sőt annak fáradtság feloldó hatása iránti igénye tény, amely társadalmi kielégítésre szorul. A kérdés sokkal inkább a minőség, az érték szempontja: milyen alkotásokkal történik a szórakozás-szükséglet kielégítése? A probléma a rendszer-váltás után éleződött ki. Attól kezdve uralták el a szórakoztató műsorstruktúrát a nyugati (főleg amerikai) kommersz filmek, az akciófilmek, a horror-igényű alkotások, az erotikus és szexfilmek.

A választás bírálatának szempontja nemcsak egyszerűen ízlésprobléma, még csak nem is etikai, magatartási kérdés, bár ezek mind igazak. Nem kétséges, hogy ezen alkotásoknak súlyos negatív életszemléleti alakító hatása van, olyan negatív értékek népszerűsítői, mint az erőszak, az embertelenség, az emberi élet „olcsósága”, a durva karrierizmus, a kéjvágy, a mások érdekeivel nem törődő, önérték-érvényesítés, a trágár, durva beszéd, stb. Súlyos probléma a látott, átélt negatív példa utánzásra készítő hatása, amely révén bizony ezek a „negatív értékek” bekerülnek a mindennapi életünk világába, mint a köznapi problémák megoldási modelljei. Az ország hangos az emiatti kritikáktól, csodálkoznak, hogy ilyen méretű lett a közbiztonság romlása, az erőszak stb., amikor mindenütt a TV-ben (annak szinte minden csatornáján) stb. ezt hirdetik és még sincs jele a bírálat elfogadásának, illetve a megfontoltabb műsorválogatásnak.

Hogyan alakult ki ez a szórakoztatási műsor összeállítási gyakorlat? Az emberek ez iránti igényének kielégítésére való hivatkozással. Holott a folyamat ellentétesen zajlik. Az emberekben csak a szórakozás, a kikapcsolódás iránti szükséglet fogalmazódik meg, nem pl. a horror iránti szükséglet. A szórakoztatási igény kielégítésére szolgáló kínálat, különösen bizonyos témák, műfajok gyakorisága, a kiválasztott szórakoztató művek szerkezeti struktúrája, stílusa, életszemlélete, konfliktus-megoldási mintái lesznek azután a kiváltói, megerősítői a közönség reakciójának, az ilyen irányú tartalmak, műfajok másodlagos igényének is.

Ilyen okok miatt óriási a kínálat felelőssége. Mert ugyanígy lenne általánosítható pl. a reális életproblémákat felvető és megoldó műalkotások iránti igény is, ha a kínálat az ilyen műveket preferálná és még a szórakozás iránti igény is kielégülne. S a kölcsönhatás sokrétű. Egy ilyen pozitív válogatási kísérlet azután visszahat az alkotók munkájára is, visszatéríti őket a valóságos, reális életproblémák és megoldásmódjaik ábrázolásához, így egyszerre értékve-delem ez nemcsak a kultúraterjesztés terén, hanem az alkotás folyamatában is. Sőt (L. előbb az általános, egyetemes emberi és nemzeti kultúra közötti ellentmondást) a nemzeti kultúra védelmében is.

II./6. Súlyos ellentmondások a mindennapi és interperszonális kultúrában

A társadalmi ellentmondások művelődési tükröződését vettük sorra ebben a fejezetben. A végére maradt egy komoly ellentmondás: a mindennapi élet kultúrájában jelentkező ellentmondások és közművelődés kapcsolata. A mindennapi élet megfigyelése, elemzése ráirányítja a figyelmet arra, milyen súlyos ellentmondások jelentkeznek a mindennapok kultúrájában, az egészséges, helyes életmód terén, előítéleteink és szokásaink terén stb. és figyelmeztet arra, hogy ezek megoldása mennyire szintén az egyén műveltsége felé mutat. Irtunk már évek óta a műveltségnek a deviáns viselkedésekkel, a bűnözéssel, az egészségóvással, az egészséges életmóddal, a belső lelki feszültséggel és a kultúráltsággal, a különböző életkorú, szociális helyzetű emberek közötti interperszonális viselkedéssel való kapcsolatáról. *Mindez - legalábbis úgy látszik - kevés volt ahhoz, hogy a közművelődés „fontosságának, nélkülözhetetlenségének a tudata átmenjen a köztudatba, a közművelődés rangjának a megerősödését hozza.* A folyamat ezzel ellentétes tendenciájú. Nem kétséges, hogy *napjainkban a közművelődés, a kultúra, felnőttnevelés más területeihez képest a legerőteljesebb visszahanyatlás állapotát mutatja.* Ez nem kis ellentmondás. A mindennapi élettel, viselkedéssel, magatartással szemben jelentkező új kihívások az egyik oldalon, és a megoldáshoz szükséges kultúrát biztosító közművelődés egyre degradálódóbb állapota a másikon.

Az ellentmondás feloldásának feltételei az ezt a jelenséget előidéző eddigi *okok, folyamatok megkeresése és tisztázása problémaelemzés eszközével.*

- Elsőnek a *motivációs okok* a legszembetűnőbbek. A kultúra, a felnőttnevelés többi területe: a szakmai kultúra, a politikai kultúra, szociális kultúra, kétségkívül evidensebb *tényleges létszükségletet* elégitenek ki, amelynek a hiánya a szó szoros értelmében *jobban fáj*, élesebben megnyilvánul negatív konzekvenciáival együtt. A közművelődésnek nem sikerült kellő mértékben bizonyítani az e területekhez való kapcsolódását, ugyanakkor azt se sikerült elérnie, hogy amit a közművelődés közvetlenül helyeselni tud, vagyis: a mindennapi élet kultúráltságát, a viselkedés, magatartás mikéntjét, társadalmi s egyéni fontosságát, elfogadtassa a társadalommal.

- Másodszor a közművelődés *tartalmi vonatkozású* sajátosságait említem. A műveltség és életminőség összefüggései nem olyan evidensek az emberek előtt, illetve az *életminőség kritériumai* sem olyan elfogadottak, mint a szakmai, vagy politikai kultúra ismérvei. Többször találkozunk azzal a helyzettel, hogy az emberek bizonyos csoportjánál még ezek az életminőséggel összekapcsolódó, a mindennapi élethez szükséges műveltséget igénylő érdekek sem evidensek. Ezek az életminőségek sokaknál még nem vágyott, nem vonzó értékek, a jelenlegi ennél sokszorosan alacsonyabb rendű életmódjuk nekik nem tűnik értéktelennek, nem érződik kellemetlennek, rosszznak, sőt - mivel a könnyebb ellenállás vonalán haladnak, még pillanatnyilag hasznosabbnak, kellemesebbnek is érzik. Ehhez hozzájárult az a sajátosság is, hogy a közművelődés az utóbbi időben egyre inkább eltolódik a pihentető, kikapcsoló, szórakoztató tevékenység felé.

Összességében e jelenségek hatására csökkent a közművelődés által közvetített kultúra objektív érték-jellege, helyette mindez esetleges, szubjektív színezetet nyert.

- Harmadszor objektíven igaz, hogy a közművelődésben való részvétel erősen befolyásolt az egyén szubjektív körülményei által. Mivel a részvételnek egyre komolyabb anyagi vonatkozásai vannak, így azt erősen befolyásolja az egyének, családok élet-színvonala, jövedelmi szintje, ami az utóbbi 6-7 évben számottevően csökkent. Nem kedvező a részvétel szempontjából az sem, hogy az egyének a túlhajtott munka, a sokféle melléktevékenység miatt egyre fáradtabbak, elgyötörtebbek. Egyébként a közművelődési tevékenység - különösen a megnövekedett szórakozási, kikapcsolódási szubjektív szükséglet miatt - *könnyen pótolhatónak tűnik* az egyén más irányú szubjektív tevékenységével, főleg teljesen kielégíthetőnek hat a tömegközlés, rádióhallgatás, televíziónézés tevékenységével. Szubjektíven ezek a sajátosságok mindenképpen a közművelődés komolysága ellen hatnak.

Az előzőekben kifejtett sokrétű feltételrendszer magyarázza a közművelődés ellentmondásos helyzetét, amelyből elsősorban a személyiség sokrétű csoportos közösség-szükséglete, s az egyén műkedvelő, művészeti, önkifejező aktivitása, technikai alkotótevékenysége, valamint az egymást óvó, segítő szabadidős csoportmunka felé látszik a kivezető út formálódása.

III. A FELNŐTTNEVELÉS ÁLTALÁNOS EMBERNEVELÉSI MEGALAPOZÁSA

III./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.

III./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 divatossá 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 *személyiség-formálási 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 összemosása. Ezért választottuk mi - nem az értelmezés, de a megnevezés más módját, mely „permanens művelődésnek” nevezi a globális egészet és ennek specifikus, céltudatos, fejlesztő jegyekkel rendelkező egyik részét nevezi „permanens nevelésnek.”

III./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 funkciókról 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.) kiformálásában. *E téren* az alapozás hiányai, és a felszínesség a tanuló egész további tanulását, művelődését megkérdőjelezhetik.

b) *A jövőendő szakmai feladatokra, termelő munkára való felkészítés a pedagógia másik kiemelkedő feladata.* Alapja a fiatalokban a saját maga 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, kezdeményezőkészség, 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 *interpersionális viselkedési kultúra* kialakítása, mindenekelőtt a *pluralizmusra-nevelés*, a másság (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, szükségyszerűsége, 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 felnővekvő 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.

III./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 neveléskonceptióban 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 neveléskonceptió 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 szembetűnő 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 elszenvedi, 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 problémamegoldásnak, 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 - alávetett, 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”.

Együttal 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 (köztük 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-közel pedagógia ezzel az interpretációval nem azonosul és antropológiai tények alapján szembe helyezkedik 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 struktúrákra 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 öntevékenységeiben 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, tárgyasult 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 objektiválódott 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 jelenti). 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 művelődéstudományában, 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 önértékét 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 hatáznál. 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 ez irányba 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 öntevékenységre, 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 személyiségfejlődés 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 neveziünk*, 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 öntevékenységnek. 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 legalsó 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 tevékenységre, 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 önállósodási 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 ontogenetikus 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 ismételtnünk 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, növegyő 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 személyiségalkotási 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 tömegközlekedési csatornáinak megsokszorozódása és a vele együtt járó „értékzavar” időszakában sokszorosan 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 világnézeti 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 kérdéssel 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 kultúráldás 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 kiscsoportos, 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 folyamatirányításában 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 kudarccokat 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 értékke 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-közelit 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 lel a pedagógusok és andragógusok figyelmét a személyiségfejlesztő hatékonyság érdekében.

IV. A KORSZERŰ EMBERNEVELÉSBE ILLESZKEDŐ FELNŐTT-NEVELÉS A MAI PLURÁLIS DEMOKRATIKUS TÁRSADALOMBAN

Munkánk negyedik fejezetében most már részletesen a korszerű felnőttnevelés problémáival fogunk foglalkozni. Fontosnak tartjuk mindenekelőtt *a felnőtt tanulási, fejlődési lehetőségéről*, tehát a felnőttnevelés lélektani megalapozásáról összefoglaló képet alkotni. Ezután feladatunknak tartjuk *a felnőttnevelés, andragógia mai társadalmi rendszerét, fő szakágait bemutatni* és elhelyezni ezeket a permanens (élethosszig tartó) művelődés és nevelés rendszerében. Egy rövid helyzetképet adunk ezután *a rendszerváltás utáni magyar társadalom felnőttnevelésének pozitív és negatív változásai tendenciáiról*. Végül - hogy olvasóinkban reális összkép alakuljon ki a felnőttnevelés társadalmi szerepéről - *össze fogjuk foglalni a korszerű felnőttnevelés társadalmi; szocializációs és személyiségi individualizációs funkcióit*, azaz a társadalom fejlődésében játszott szerepét és az egyén életét kiteljesítő tennivalóit.

IV./1. A felnőttnevelés lehetősége. A felnőttkori tanulás eredményességét meghatározó tényezők. A felnőttnevelés lélektani megalapozása.

A felnőttnevelés mindenkor tényleges tartalma a felnőtt személyiség gazdagodásának, differenciálódásának (új ismeretek elsajátításával, új képességek kialakításával, új tulajdonságok, magatartás kiformálásával stb.) a felnőttoktatás keretein belül való elősegítése. Mindennek döntő pszichikus feltétele az ember fejleszthetőségének lehetősége felnőtt korban, tehát általánosítottan megfogalmazva: *a felnőttkori tanulás lehetősége*. A következőkben erre a kérdésre keressük a modern pszichológia választát.

1. A felnőttkori tanulás, fejlődés lehetősége rendkívül bonyolult, soktényezős jelenség (L. Leon, 1971. és Ananyev, 1968.). Mint pszichikus folyamat pszichofizikai pl. szenzoros (érzékelési), verbális (szóbeli kifejezési) funkciók, szellemi műveletek és a motiváció (igények, beállítódások, érdeklődés, szándék stb.) meghatározott együttes konstellációjának a terméke. Ezért komplex jelenség. Funkcionális szintje felnőtt korban elsődlegesen attól függ, hogy az egyes összetevők felnőttkori külön-külön és összműködésükben mennyire vannak kitéve az életkor, az idő „koptató”, felejtető hatásának. Erősebben a szenzoros, a vizuális, az audiovizuális, az izommozgásos képességek és egyes elemi gondolkodási képességek (pl. az indukció, komplex, elvont összefüggések megragadása) fluid, azaz folyékony, mozgékony természetűek, az életkor növekedésével ontogenetikus működési szintjükben hanyatlanak. Az összetevők másik csoportja (pl. a beszédkészség; az információszerzés és alkalmazás, a motiváció, műveltségstruktúrák stb.) ezzel ellentétesen „kristályos szerkezetű” stabil jelenségek, amelyek főleg a céltudatos tanulással, iskolai vagy más rendszeres művelődési aktivitás, gyakorlás közben fejlődnek ki, és ezek folyamatos gyakorlás esetén az egész életút alatt fokozatosan a magas életkorig is fejlődhetnek. Egy adott konkrét felnőttkori tanulási jelenség hatékonysága attól függ, hogy benne a „fluid” és „stabil” összetevőknek milyen konkrét működési összetevődése szükséges, ezek milyen hatásfokúak, mennyire képesek más tényezők hiányos működését ellensúlyozni.

2. E meghatározó tényezők közül különös jelentőségű a motiváció: a személyiség tanulás iránti érdekeltsége, érdeklődése, belső igényessége, beállítottsága, tanulási szándéka. Erős, pozitív fejlettsége képes a személyiség tanulásra való erőteljesebb rámozdításával, az életkorral gyengülő „fluid” képességek negatív hatását ellensúlyozni is. Nem tagadható, hogy a felnőttkori tanulás eredményessége függ az öröklött adottságoktól is, melyek a nevelés révén sajátos képességekké, tehetséggé erősödhetnek. Minden tényező legerősebbje a céltudatos, iskolarendszerű, és iskolán kívüli nevelés, művelődés mennyisége, minősége,

folyamatossága, kiterjedtsége az egyén életében, mert ez biztosítja a pszichikus fejlődést - a kopási jelenségek ellensúlyozását - leginkább befolyásoló tényezőt: a tanulással összefüggő képességek, szellemi működések - gyakorlással való folyamatos fejlődését. Ez biztosítja a tanulási, új ismeretszerzési módszerek stabil kialakulását, begyakorlottságát, fejlődését, melyek megalapozói lesznek a kifejlett önnevelés, önművelés módszertani kultúrájának. Minden életkorban döntő, fejlődést meghatározó tényező a személy külső ingerekre, kihívásokra adott, belső, szubjektív „felelete”, lelki válaszreakciói, az alkalmazkodás aktív formájaként kiváltódó - előbb öntudatlan, később szándékos - önnevelési öntevékenysége. A felnőttkori tanulást éppen a folyamat miatt jelentősen befolyásolja a felnőtt munkájának, társadalmi kihívásainak, családi kötelezettségeinek milyensége, műveltségszükséglete, az hogy ezek mennyire igényelnek - vagy éppen mennyire nem - sajátos, új ismereteket, képességeket, személyi tulajdonságokat, az előbb megismert pszichikus funkciók, tanulási módszerek aktív gyakorlását. A felnőttkori tanulást befolyásoló tényezők sorát még az egyén életmódjával, egészségi állapotával és az időtényezővel kell kiegészíteni. Ennek eredményességét még az életkornál is jelentősebben befolyásolja a felnőtt egészségi állapota és életmódja, különösen az agyi vér (és oxigén) ellátás elégséges volta, vagy éppen zavara, az egészséges életmódból, elégséges életfeltételekből következő stressznélküliség, a fizikai terhelést, fáradtságot feloldó pszichikus regenerálódás, viszonylagos pihentség állapota. Az ezekkel ellentétes állapot a tanulási teljesítményt erősen negatívan befolyásoló tényező. A képességeivel, igényével adekvát tanulási teljesítményt a felnőtt csak a testi és lelki egészség, a felnőttkori viszonylagos kipihentség állapotában képes produkálni. Rendelkeznie kell az ilyen felnőttnek életformája, életmódja kívánatos irányú önszervező képességével is. Az időtényező tanulást befolyásoló szerepéről a szaktudomány megállapította, hogy 20 és 60 év között az intelligencia gyorsasága csökken, de az intellektuális kapacitás nem. Bizonyos jártasságok kialakítása, elsajátítása terén is az idősebb személyek lassúbbak ugyan, de ugyanakkor megfontoltabbak és eredményesebbek. A felnőttek tehát előnyben vannak minőség (pontosság) tekintetében, a fiatalok pedig a gyorsaság tekintetében.

3. A felnőttkori tanulás eredményességéről fontos, általánosított konzekvenciákat vont le az andragógiai lélektan:

a) Eredményességéről, folyamata életkorral összefüggő görbéről éppen a jelenség rendkívül bonyolult, soktényezős volta miatt - illuzórikus lenne feltételezni, hogy létezzet egyetlen, minden funkcióra érvényes közös fejlődési görbe. A vizsgálatok csak funkcionként (pl. ismeretszerzés, szellemi élnkség, irodalmi alkotás, tudományos felfedezés stb.) változó fejlődési görbét rögzítettek.

b) Mivel ennyire sokrétű tényező-rendszer befolyásolja a tanulást az az egyének sajátos életútja szerint egyedileg változékony, individualizált pszichikus jelenség, s a felnőttoktatásban is ilyen minőségben kell vele számolni. Ezért is lehetetlen minden felnőttre érvényes, az egész sokaságra jellemző teljesítmény-görbét, pszichikus törvényszerűséget megállapítani. Vele kapcsolatban legfeljebb egyes domináns, meghatározó tényező (pl. a tanulás mennyisége, viszonylag közös művelődési életút, bizonyos motivációs minőségek stb.) szerint lehet az éppen adott csoportra érvényes megállapításokat tenni.

c) Így születtek olyan, a felnőttkori tanulás lehetőségéről és eredményességéről teljes szemléletmód-váltást hozó tudományos eredmények, mint Thorndike, E.L. (1928) amerikai kutatóé, aki egyértelműen megcáfolta azt az addig James (1890) nyomán elterjedt és általánosnak elfogadott fejlődési koncepciót, amely szerint a személyiség alakítási, fejlesztési lehetősége csak az ifjú korig, 25 évig tart, azután az egyének már nem képesek újat tanulni, új képességekre, készségekre szert tenni s ezután értelmüket, viselkedésüket a szokás, a rutin irányítja. Thorndike kísérleti eredményei alapján megállapította, hogy „minden tanítható egészen az 50 éves korig”. A fejlődés görbéjére

vonatkozóan azt emelte ki, hogy optimuma ugyan 25 év körül van, attól kezdve lassú hanyatlás következik be, de ez 50 éves korig legfeljebb fél százaléknyi és még akkor is összességében legalább olyan teljesítményszintű, mint serdülőkorban volt. 50 éves kor után viszont egy erőteljes és felgyorsult ütemű értelmi hanyatlás következik be.

d) Az előbb bemutatott sokféle meghatározó tényező együttes érvényesülése alapján az andragógiai lélektan újabb kutatásai azt bizonyították, hogy a felnőttkori tanulás képessége ennél differenciáltabb, egyedileg változékonyabb helyzetet mutat. A hátrányos művelődési, oktatási, de szociális körülmények miatt is reális jelenség egyesek (és csoportok) alacsonyabb fejlettségi szinten való „pszichikus megrekedtsége”, s ezekre a Thorndike-i teljesítmény-görbénél alacsonyabb szintű teljesítmény jellemző. Viszont a fejleszthetőség előbb elemzett meghatározó tényezőinek (különösen a szervezett, iskolarendszerű és iskolán kívüli tanításnak és tanulásnak a felső szintű oktatásig folyamatosan végigvitt volta, a különböző intellektuális képességeknek állandó, aktív gyakorlása az életben, a rendszeres önnevelés, önművelés szükségességérzésének stabilizálódása, képességének megerősödése, maximális működési szintre való emelkedése stb.) optimálisan kedvező összejárásából, együttes érvényesülése a felnőttkori tanulás eredményességét az ember egész életútjára, a legmagasabb életkorig is kiteljesítheti, tehát egyénekre, sőt egyes csoportokra nézve is megkérdőjelezi Thorndike megállapításának általános érvényességét, miszerint a tanulás eredményességében 60 év után szükségszerű egy erőteljes teljesítménycsökkenés bekövetkezése.

4. A vonatkozó andragógiai lélektani tudományos megállapítások fontos felnőttoktatási, tanítási konzekvenciák levonását teszik szükségessé. Ezekre itt csak utalhatunk.

a) A legtágabb értelmű tanulásfelfogás többféle tanulási jelenséget egyesít magában. Rubinstein alapján Csoma Gyula (1985) a komponensként végbemenő tanulást (amely nem a megtanulás céljaira szerveződik, hanem más célú tevékenység (munka, család-fenntartó és közéleti tevékenység) közben spontán módon komponensként, járulékosan alakul ki az egyénben) és önálló tanulásként, tanulási céllal szerveződő tanulási tevékenységet különböztet meg. Saját kutatásaink alapján (L. Durkó, 1988) még közéjük ékelődő tanulási jelenségnek tartjuk a szórakozási, szórakozva művelődési és tájékozódási (egészen regenerálódási céllal szerveződő) művelődési jelenségeket is. A felnőttoktatás didaktikájának korszerű szemlélete szükséges, hogy e sokcsatornás tanulási koncepcióra építsen, mert a felnőttek fejlődése e széles értelemben vett tanulás összegződő folyamatában zajlik, s szükségszerű, hogy a felnőttek tanítása felhasználja, szintetizálja, rendszerezze ezt a sokcsatornás tanulási folyamatot, ezáltal szervessé tegye a személyiség műveltségét.

b) Mivel a tanulási folyamat kiváltója az abban résztvevő egyén (esetünkben felnőtt) saját öntevékeny aktivitása, a felnőttoktatási folyamatban is elsődlegesebb meghatározó tényezőnek kell tekinteni a felnőtt aktív tanulási folyamatát és - az előző, herbarti didaktikában döntőnek tekintett külső - áttudatos nevelői tevékenységet csak másodlagosnak, melynek legfőbb tartalmát a felnőtt önálló tanulásának szervezése, segítése, szabályozása adja (L. Várnagy Marianne, 1973).

c) A korszerű tanítási módra is elsődlegesen a tanulóközpontúság jellemző. A kiinduló bázist a cél és feladat meghatározásban is a felnőtt tanuló életproblémái, élethelyzete alkotja, s a felnőttoktatásnak ezek megoldásához kell művelési, képzési, nevelési segítséget adni. Ehhez szükséges a felnőtt előzetes tapasztalati anyagának felidézése, az egész élet és a kultúra megfelelő anyagának ismeretszerzési forrásként való kezelése, amely kulturális elsajátítás a tanuló és tanár társas-lelki együttműködése folyamatában valósul meg. A problémahelyzetből való kiindulás egyébként az egész, felnőttkori tanulás legfőbb motivációs megerősítését adja.

d) Mivel a hatékony tanulás a személyiség teljes érintettségét, képességei, műveltsége, személyi tulajdonságai, motivációja, összteljesítményét feltételezi, szükséges a felnőtt ember különböző sajátosságainak olyan szempontú értékelése, hogy azok a személyiség-fejlődésben milyen, pozitív vagy negatív szerepet játszanak. Vizsgálati eredményeim szerint a felnőttkori sajátosságok ezen értékelése alapján a művelődés, tanulás szempontjából a felnőtteknél inkább előnyt jelentő sajátosságokat (pl. erősebb motiváltság, nagyobb tudatosság, felelősségvállalás, kitartás, cselekvési edzettség, reális önértékelés alapján a tájékozódás, az önalakítás, önművelés magasabb foka stb.) és a művelődés szempontjából hátrányos felnőttkori sajátosságokat különböztethetünk meg (pl. a felnőtt sokrétű lekötöttsége, munka és közéleti feladatok miatti erősebb fáradtság, többször kimerültség, a nevelési értékekkel ellentétes szubkultúrák erőteljes hatása, sokszor negatív tanulási szokások, technikák, kulturális magatartás állandósulása, stabilizálódása stb.). A felnőttoktatás módszertanának egyik meghatározó alapelve annak keresése, hogyan lehet az előnyt jelentő felnőttkori sajátosságokat a személyiségfejlesztés szempontjából hatékonyabbá tenni, a tanulás szempontjából hátrányos sajátosságokat pedig ésszerű oktatásszervezéssel közömbösíteni, negatív hatását csökkenteni. (L. Durkó 1988).

5. Összegezve: a felnőtt tehát - bár egyéni életútja függvényében más-más mértékben - képes tanulásra, tulajdonságai, magatartása megváltoztatására, ha elég okot érez rá. Döntő tényező tehát motiváltságának ereje. A legalkalmasabb idő a számára az, amikor a megtanulandó anyagra egzisztenciálisan szüksége van. A felnőttkori tanulás fontos motivációs tényezője a társadalmi fejlődés műveltség-követelményeinek tudatosítása, a tanulási teljesítés pozitív társadalmi, anyagi elismerése. Nem tanulhat produktív módon, ha súlyos időzavarban van, viszont akkor tud legjobban tanulni, ha ő maga határozhatja meg saját tanulási tempóját, és ha a határidőkből származó stressz a minimumra csökken.

A társadalom még nem eléggé ismerte fel a felnőttnevelés jelentőségét. Bizonyított tény, hogy számos területen a felnőttkor még a serdülő és ifjúkornál is alkalmasabb tanulásra és hogy általában többen képesek felnőttkorban a tanulásra, mint amennyien ezt jelenleg teszik. A felnőtt képezhetőségének megismerésével „a kiaknázatlan energiák óriási tartaléka lett nyilvánvalóvá egyén és a társadalom javára” (L. Peers R., 1953). „A felnőttnevelés már nem tekinthető tovább csak társadalmi szolgáltatásnak, hanem szükséges nemzeti beruházásnak” (L. Tokiói Felnőttnevelési Világkonferencia 1972).

IV./2. A felnőttnevelés (andragógia) rendszere Magyarországon

A felnőttnevelés jelenlegi statikus rendezettségét két irányból építhetjük fel: egyrészt mint jelenlegi fajfogalmat elhelyezzük a társadalmi jelenségek szélesebb hálózatába. Másrészt mint nemfogalmat kezeljük és a különböző rendezőelvek alkalmazása alapján a bele tartozó fajfogalmak rendszerét dolgozzuk ki².

² A formális logika szabályai szerint *egy fogalmat úgy határozunk meg*, hogy megkeressük azt a közvetlenül felette lévő, nagyobb terjedelmű jelenséget (fogalmat), amelybe a meghatározandó fogalom beletartozik. Ez a tágabb értelmű fogalom a „nemfogalom”. Másrészt megkeressük azt a többi jelenséget, amely - ugyanazon a szinten - ugyanebbe a nemfogalomba még beletartozik. Ezek lesznek a „fajfogalmak”. Ezután összevetjük a fogalmakat egymással és megállapítjuk, miben egyeznek (közösek) és miben különböznek. A közös jegyek lesznek a nemfogalom tartalmi jellemzői, míg a megkülönböztető jegyek a fajfogalmak tartalmát adják. Ugyanezen logika alapján történik a fogalom *lebontása, osztályozása*, amikor valamilyen szempont alapján megkeressük a nemfogalom terjedelmét alkotó fajfogalmak összességét. Mindkét logikai műveletre a továbbiakban több példát is talál az olvasó.

IV./2.1. Felnőttnevelés a permanens művelődés, nevelés rendszerében

A felnőttnevelés jelenségét mindenekelőtt a hozzá legközelebb eső nemfogalom a *permanens művelődés* rendszerébe kell elhelyezni. A permanens művelődés kulturális javaknak, termékeknek a személyiség különböző célú, aktív tevékenységeihez (vagy spontán módon, vagy járulékosan, vagy céltudatosan) kapcsolódó elsajátítása, és a személyiségnek ennek következtében létrejövő formálódása, sajátos (optimális) körülmények között gazdagodása, „fejlődése” (Durkó, 1980). Ennek két formája lehetséges.

A spontán formálódás, amely az ember direkt célú életfeltételeket, életkörülményeket teremtő céltudatos tevékenységéhez, szociális interperszonális kapcsolataihoz, családfenntartó aktivitásához sokszor öntudatlanul, spontán módon kapcsolódik. Eredménye mellékesen a személyiség formálódása pozitív, de esetleg negatív irányba is, azonban nem ez a direkt célja a tevékenységnek. Más ismert fogalommal azonosíthatjuk ezt a jelenséget: ez a közvetlen szocializáció.

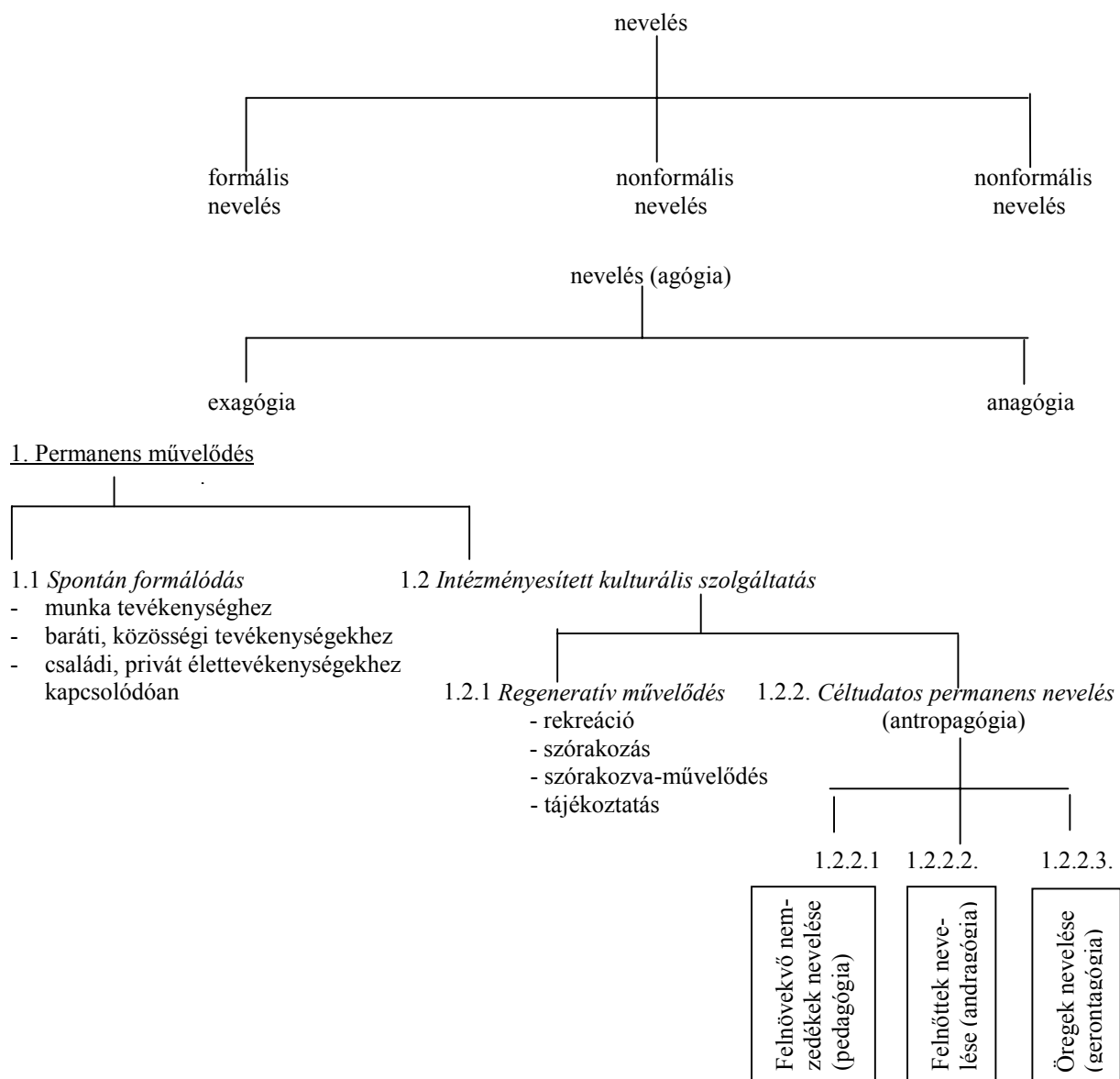
Az intézményesített kulturális javak közvetítésére szakosodott kulturális szolgáltatás képezi a felosztás másik tagját. Itt már megjelenik direkt célként az emberek számára a kulturális javak szolgáltatása még pedig két, egymástól lényeges minőségi jegyekben eltérő rendezettségű jelenségben.

a) Az egyik jellemzője, hogy az ember a szolgáltatásban teljesített kulturális javakkal direkt módon csak a fáradt szervezet felfrissítése érdekében él, ez cselekvése közvetlen célja. Ezért összefoglaló megnevezése a regeneratív művelődés. Lényegében a rekreáció, szórakozás, szórakozva művelődés és tájékoztatás jelenségei tartoznak a keretébe.

b) A kulturális szolgáltatások másik intézményesített rendszerét már a művelődésben minőségi fordulatot hozó, társadalmilag kiemelkedő jelentőségű jelenségcsoport: a céltudatos, permanens nevelés képezi. Rendszertanilag ide kell sorolnunk ezt, hiszen a művelődés mint tágabb nemfogalom előbb megismert lényeges jegyei: a személyiségaktivitás, a kulturális javak ehhez kapcsolódó elsajátítása, az ennek eredményeként bekövetkező személyiségformálódás mindenképpen jellemzők rá. Mint fajfogalom azonban minden előző jelenségnél minőségileg eltérőbb, új jellemző vonásokkal is rendelkezik, ami a nevelés lényeges ismérvévé válik. Mindenekelőtt megjelennek a társadalom fejlődése szempontjából kívánatos nevelési célok, melyek megvalósítása érdekében válogatódni ki az elsajátításra közvetített művelődési javak. A kulturális elsajátítás, feldolgozás a fejlődésben magasabb szinten lévő csoportok (nevelők) és a nevelési folyamat részeseinek (a tanulók) interperszonális csoportaktivitása keretében történik a szélesebb környezeti hatótényezőket is mozgósítva, felhasználva fejlesztő irányú hatásban. A tevékenység lényegét a tanulók sokrétű kultúraelsajátító, gyakorló, felhasználó, megszilárdító és önellenőrzési aktivitása jelenti, ez fejlődésük közvetlen kiváltója. A nevelők csak ennek közvetett irányítását, segítségét, az optimális módszerek megtalálását, a hiányzó elemek pótlását, ellenőrzését s értékelését végzik. A dialektikusan összefonódó közös tevékenységük eredménye lehet a tanuló fejlődési célok irányába (de esetleg más irányokba is) történő fejlődése, mely lényeges személyiségváltozási eredmény értékelése lesz a tanuló és nevelő végső mérlegelő feladata. Erre épülhet azután a permanens élethosszig tartó nevelés új, következő szakasza. Számunkra most különösen az a fontos, hogy a céltudatos (élethosszig tartó) permanens nevelés összetett jelensége - a résztvevő tanulók sajátos szociológiai életviszonyai és életkori sajátosságai alapján - további három fajfogalomra bonthatók: a felnövekvő nemzedék elsődleges nevelésére (pedagógiára), a felnőttnevelésre (andragógiára) és az öregek nevelésére (gerontagógiára).

Még a logikai osztályozás két másik variációját is kidolgozta a szakirodalom: az egyik az előbb már megismert: formális, nonformális és informális nevelés. (L. III. fejezet/1.)

További nevelési osztályozást is alkalmazott a holland felnőttnevelési iskola, s hazánkba Eckevort (1971) közvetítette, amely a nevelési folyamat és stratégia oldaláról exagógiáról (amikor a nevelés elsődleges lényege az, hogy kivezessen valakit a problematikus helyzetből, pl. az előzetesen kialakult téves nézetekből, előítéletekből, káros magatartási szokásokból stb.), és *anagógiáról beszél* (amikor a nevelés lényege, hogy valakit optimális helyzetbe hozzon, a kívánt jó állapotnak megfelelően). Természetesen ezek a felosztások egyaránt alkalmazhatók mind a pedagógiára, mind az andragógiára.



IV./2.2. A felnőttnevelés területének felosztása (szakágakra, didaktikai rendszerekre stb.)

A rendszer úgy vázolható fel, ha a felnőttnevelést, andragógiát tekintjük nemfogalomnak és -különböző lényegi rendezőelvek alkalmazásával - megállapítjuk a terjedelmébe tartozó, különböző fajfogalmakat.

A rendszer szempontjából gyakorlatilag leghasznosabb osztályozáshoz akkor jutunk, ha a működtető szervezetek, a nevelés domináns célja és tartalma szerint osztályozzuk a felnőttnevelést (andragógiát). Így jutunk el a felnőttnevelés fő területeihez, vagy szakágaihoz, a következő felosztás alapján:

a) *általános irányú felnőttnevelés*: melynek célja és fő tartalma az alap- és általános műveltség pótlólagos kialakítása felnőttkorban. Megvalósítói formális nevelési intézmények. Fenntartóik az önkormányzatok, ritkábban az egyházak és privát alapítványok. Szintje alap- és középfok, dokumentuma: nemzeti érvényességű bizonyítvány.

b) *szakirányú andragógia*: fő tartalma alap- és általános műveltségre épülő (azt sok esetben maga is korrekciósan pótló) különböző szakirányú nevelés. Dominánsan állami vagy önkormányzati formális nevelési intézmények, másrészt munkahelyi, alapítványi és profit-érdekeltségű szervezetek formális vagy nonformális nevelési tevékenységgel végzik. Fő részágai: munkanélküliek felzárkóztató képzése elemi kézművesi szakképzéssel, szakmunkások átképzése és új, kurrens szakmákra való felkészítés, érettségire épülő magas szintű felkészítő szakképzés, érettségire épülő vezető és menedzserképzés közép-, hazai felső- és nemzetközi érvényességű posztgraduális diploma nyújtásával. A szakirány legújabb hajtása a személyügyi, emberi erőforrás menedzselésre felkészítő szakképzés. Leggyakoribbak a szakmai képzés iskolarendszerű, távoktatási és tanfolyami formái, de esetleg magántanulási, önművelési forma is alkalmazható.

c) *közéleti-közösségi, állampolgári andragógia*: az alkotó közösségi, közéleti munkához szükséges társadalomismereti, közgazdasági, politológiai, embernevelési és kommunikációelméleti, szociálpszichológiai műveltség kialakítása többnyire nyitott nevelési keretekben államilag érvényes diploma nyújtása nélkül.

d) *szociális gondozó munka andragógiája*: a pluralista demokratikus társadalom hátrányos helyzetű tagjainak szociális, egészségi, higiéniai gondozásával foglalkozó szociális munkások képzése és nevelése. Többnyire első diplomát, vagy posztgraduális kiegészítő diplomát adva. Cél az alapvető szociológiai, szociálpszichológiai, az alkoholizmus, drogfüggőség és más egészségkárosító életformák megváltoztatásával kapcsolatos orvostudományi, gondozási, egészségnevelési, s mentálhigiéniai szakműveltség, gerontológiai és gerontológiai elméleti és gyakorlati felkészültség kialakítása, De ennek keretébe tartozik a gyakorlati szociálpolitika felnőttnevelési, közművelődési vonatkozásainak gyakorlati ellátása is, a társadalom szociális műveltségének, magatartásának formálása is.

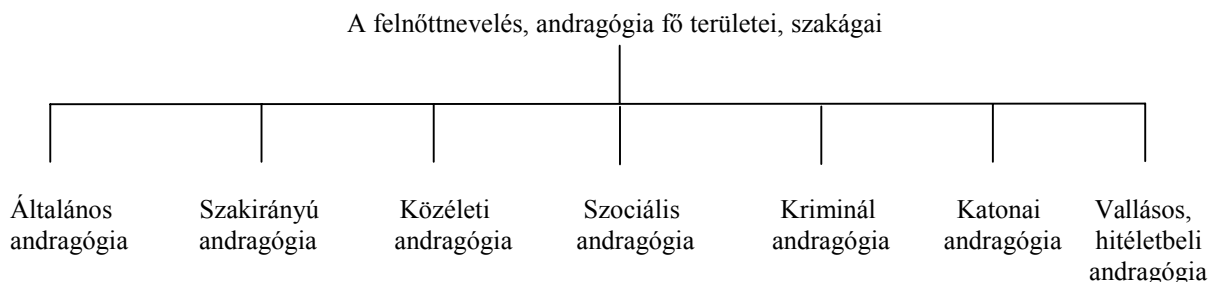
e) *kriminál-andragógia*: gyakorlat és elmélet arra vonatkozóan, hogyan lehet és kell a leghatékonyabban a szabadságvesztésre ítélték társadalomtól való izolálását, ugyanakkor - átnevelésük érdekében - aktív munkajellegű foglalkoztatását, iskolarendszerű vagy tanfolyami tanítási-tanulási folyamatba való bekapcsolódását, illetve tartalmas szabadidős elfoglaltságát szervezni, a velük való interperszonális viszonyt kialakítani. Alapvető célja olyan felnőttkori ismeret-, képesség-, gyakorlati készség és magatartás-formálás, amely előkészíti a szabadulás után a társadalomba való reszocializációs folyamatok minél hatékonyabb lezajlását.

f) *katonai andragógia*: a közkatonai, tiszthelyettesi, altiszti és tiszti szakmai és általános irányú nevelés megvalósítása testi, erkölcsi, társadalmi-közéleti, magas szintű technikai, szakmai területen. Kötetlen, és intenzív alkalmi gyakorlati forrásként és zárt kötött iskolarendszerű formákon keresztül, Fontos tartalma a korszerű honvédelmi feladatokhoz, a nemzetközi kapcsolatokhoz szükséges idegen nyelvi képzés. A különböző szintű vezetői funkcióra való iskolarendszerű felkészítés államilag érvényes diploma adásával zárul.

g) *vallásos, hitéletbeli andragógia*: a felnőttnevelés legősibb szakága, mely egyesíti magában a papképzés hivatásbeli szakképzési funkcióit (diplomaadással) és a felnőttek laikus vallásos nevelésének a feladatait. Ez utóbbi lényegét a vallásos hitbeli meggyőződés-formálás és ennek megfelelő etikus, interperszonális, közösségi magatartás és szokásrend kialakítása egyházi közösségformálás alkotja.

h)

Összegezve:

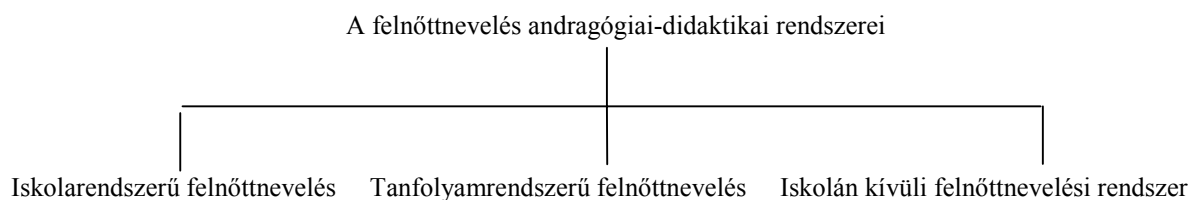


A felnőttnevelés osztályozásának másik fő formájához akkor jutunk, ha a foglalkozás kötöttsége, a nevelői viszony tartóssága, s az eredmény elismertsége, mint elvi lebontási alap figyelembe vételével végezzük a felosztást. Így jutunk a felnőttnevelés, andragógia didaktikai rendszerei osztályozáshoz.

Az osztályozás második esetének fő tagjai:

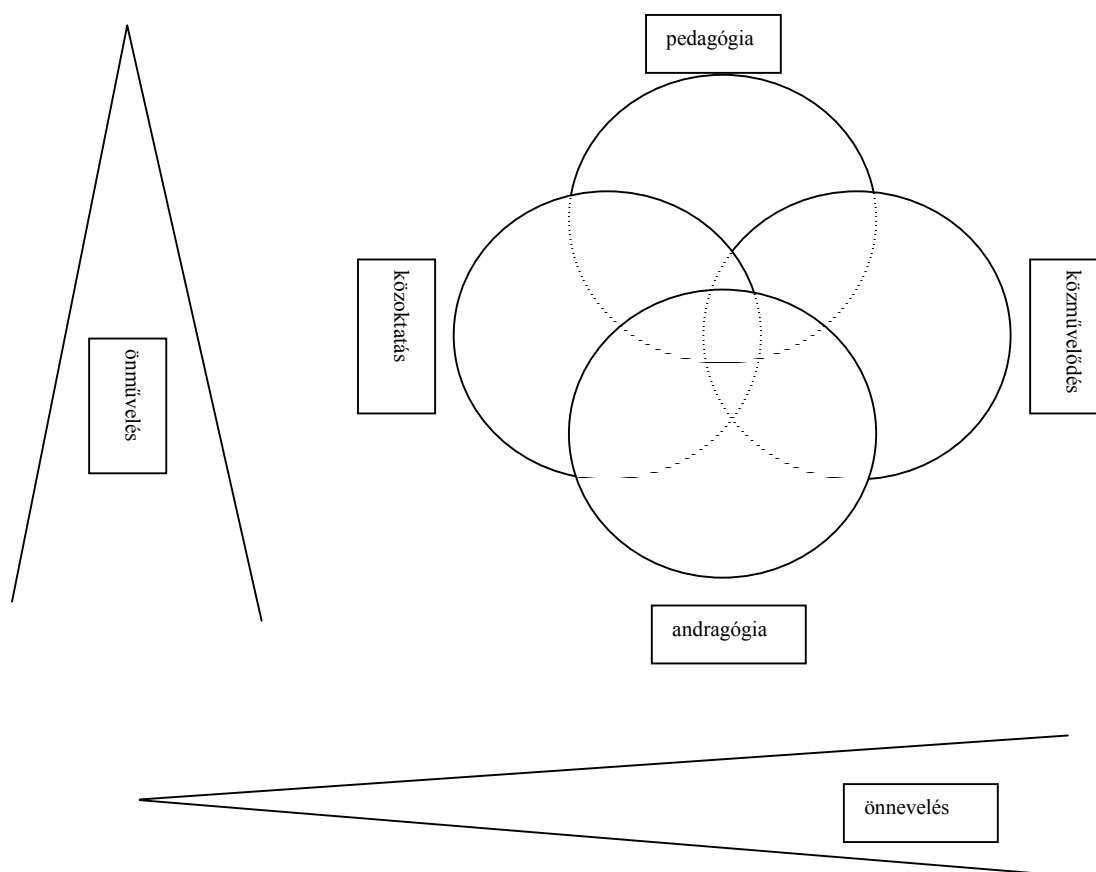
- a) *Iskolarendszerű felnőttnevelés* alap-, közép- és felsőfokon az iskolarendszer jellegzetes kötöttségeivel meghatározza a tananyag-elsajátítás kellő időtartamát, az elsajátítandó műveltségi, képzettségi és neveltségi tartalmakat, a gyakorlás, ellenőrzés szükséges kereteit és elismeri az elért eredmények értékelését államilag érvényes diplomával.
- b) *Tanfolyamrendszerű felnőttnevelés* átmeneti rendszert jelent a kötött iskolarendszer és a kötetlen, iskolán kívüli rendszer között. Keretén belül rövidebb időtartamot kívánó, vagy az országos szervek, vagy a helyi rendezőszervek által meghatározott műveltségterületet dolgoznak fel tanfolyamvezető andragógus vezetésével és a résztvevő felnőtt már erőteljesebb arányú egyéni, önművelő tanulásával. Ebben a közös foglalkozásban már nagyobb hangsúly tevődik a cselekvésmódok begyakorlására, általában a gyakorlat-közeliségre. Megőrződik az elsajátítás szintjének nevelői értékelése is, de a diploma többször csak szakágazati, vagy munkahelyi érvényességű.
- c) *Iskolán kívüli felnőttnevelési rendszer* döntően az önkéntesség teljes szabadságának a konzekvenciáit érvényesíti. A művelődési anyag tartalma, mélysége, mennyisége a résztvevő felnőtt igényei által meghatározott, erőteljesen kötetlen. Így hézagos, logikai rendjében hiányos is lehet. A művelődési anyag egyéni feldolgozása, gyakorlása ötlétszerű, egyenetlen, a résztvevő egyén élethelyzetű, kedve, érdeklődése szerint meghatározott. Így a kultúraelsajátítás mértéke is esetleges, egyes részei mélyebbek, mások hiányosabbak. Az ellenőrzés, értékelés lehetőségei erőteljesebben szubjektív természetűek. Csak a nagyobb mérvű motiváció, mélyebb, stabilabb önművelődési, módszertani kultúra esetén lehet tartás, egzisztenciális kötöttségű elsajátítási eredményre számítani, egyébként csak ad hoc jellegű, csak részleteiben rögzített recepcióig jut el a résztvevő.

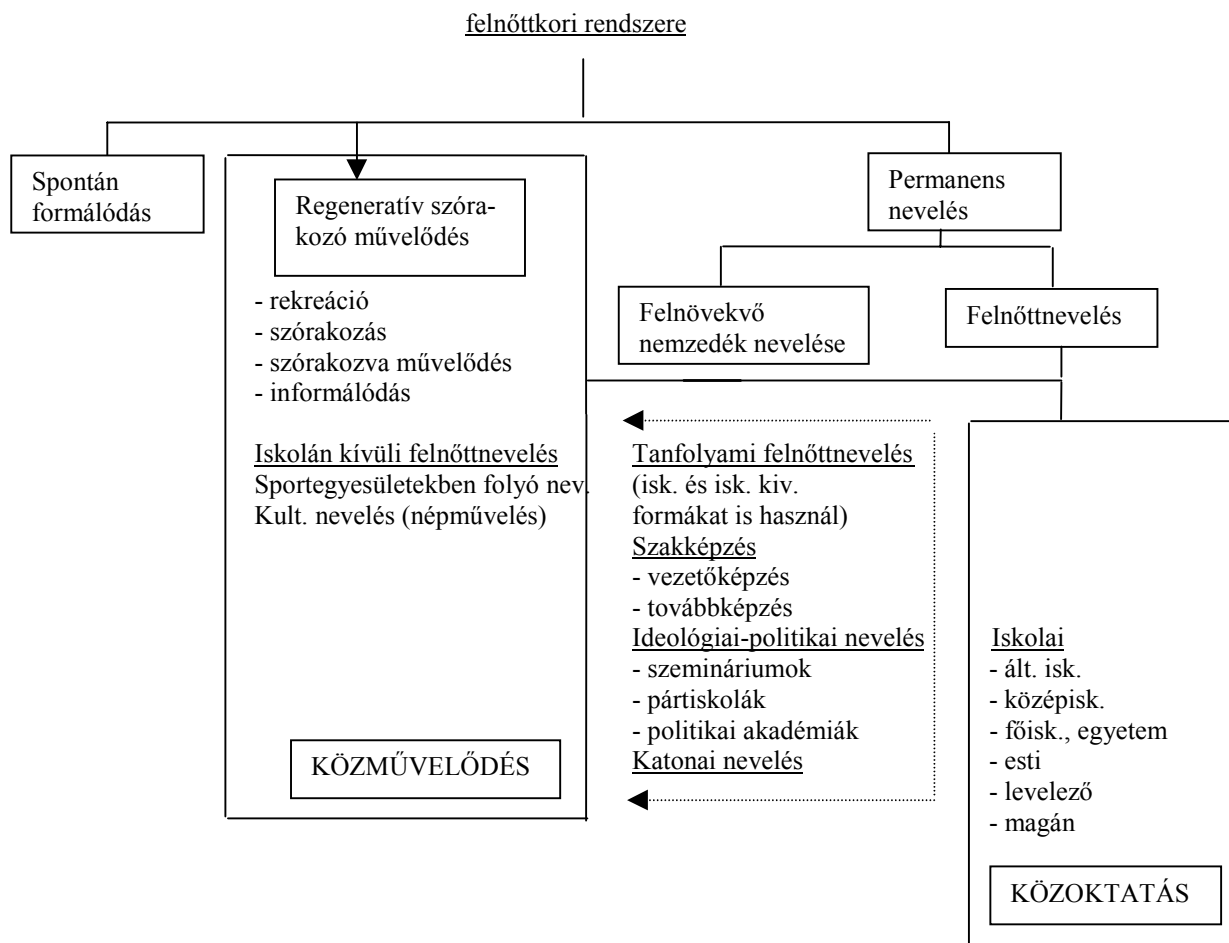
Összefoglalva:



A felnőttnevelés rendszerének ill. az előzetesen elvégzett osztályozások összefoglalását adja az alábbi ábra, amely egy vonatkozásban tovább is bővíti eddigi ismereteinket: jelzi azt a két összefoglaló értelmű fogalmat: a *közoktatást és közművelődést is*, amelybe a felnőttművelődés és felnőttnevelés eddig megismert kategóriái beilleszthetők.

Az alapkategóriák viszonyrendszerét a 2. ábrán úgy foglalhatjuk össze, hogy a pedagógia, andragógia, közoktatás, közművelődés jelenségekhez viszonyítottan 2 crescendo jellel jelezzük ezek önnéveléshez, önművelődéshez való viszonyát is. Az önnévelés szerepe crescendo-szerűen erősödik a pedagógiából az andragógia felé, illetve a közoktatástól a közművelődés felé haladva. E viszonyrendszer legátfogóbb sémája:





IV./3. A rendszerváltás utáni magyar társadalom felnőttnevelésének pozitív és negatív változási tendenciái

A felnőttnevelés rendszerváltás utáni helyzetével, változási tendenciáival nincs lehetőségünk nagyon részletesen foglalkozni. Ugyanakkor nem nélkülözhetjük - legalább összefoglaló globális szinten - a fejlődés, vagy stagnálás tendenciáinak tömör áttekintését. Tudjuk, hogy nagy merészség ennek az (esetleg elszórt, korai) általánosításnak az elvégzése, de - a tévedés lehetőségének fenntartásával - úgy érezzük az értékelési szemléletmód gerjesztésével és tartalmi gazdagításával több haszon várható ebből, mint kár. Ezért csak megkíséreljük a feladat megoldását.

A következőkben tehát - a felnőttnevelés sajátos értékelési paraméterei szerint tömör összefoglalását adjuk a hazai felnőttnevelés rendszerváltás utáni helyzetének, sajátosságainak, változási tendenciáinak. Megkíséreljük a változásokat pozitív, fejlődési és negatív, vagy legalábbis stagnáló értékelési jelzők alá csoportosítani. Ezzel remélünk segítséget adni olvasóinknak napjaink értékelésének nehéz feladatában.

IV./3.1. A változás pozitív; előremutató sajátosságai

a) Mindenképpen értéként kell kezelnünk a felnőttnevelés fejlődésében, hogy tevékenysége *társadalom-rendszertani szempontból egyre egyértelműbben, egyre szervezettebben beépült a gazdaságpolitika, a szociálpolitika és a művelődés- és közoktatás-politika rendszerébe*. Ezen életterületek kihívásai egyre határozottabbak, egyértelműbbek lettek a felnőttneveléssel és egyes szakágaival szemben, hatásait is a gyakorlati életben játszott tényleges funkciókban lehet vizsgálni.

b) Nyilvánvaló, hogy *amely életterületen a kihívás egyre határozottabb és differenciáltabb lett, az ezekhez való aktív alkalmazkodás megindította az illetékes felnőttnevelési terület önfejlődését is*. De ez a fejlődés egyes szakágak szintjén más-más mértékű. A legdifferenciáltabb követelmények a termelési, szakmai kultúra területén fogalmazódtak meg a felnőttneveléssel szemben. Következésképpen a *felnőttek szakképzési szakága* fejlődött az eltelt évtized során a legerőteljesebben, differenciálódott a részfeladatok szerint a legsokoldalúbban. Új fejlődés mutatkozott a társadalom szociális munkaterületéhez kapcsolódó *szociálpolitikai funkciójú felnőttnevelés* területén. Alapvető oka magának a szociális tevékenységnek a szükségszerű megújulása, s hozzákapcsolódott a felnőtt-nevelés ezirányú tevékenységének kibővülése.

Az iskolarendszerű felnőttoktatás változásai még ellentmondásosak, egyes szintjein (pl. az alapoktatás terén) a hanyatlás jelei, más szintjein (pl. a felsőoktatásban) erőteljes fejlődés jelei mutatkoznak.

A politikai felnőttoktatás - mivel funkciója az egypártrendszerű politikai hatalomhoz és a monolitikus ideológiához kötődő volt - előbb a leépítés állapotába került, de később - különösen az általános politikai nevelés terén, a pluralizmushoz való alkalmazkodás folyamatában, elindult az újabb fejlődés útján.

Az iskolán kívüli közművelődés a mindennapi élet kultúrájának terjesztésében, a lokális kultúra emelésében, a helyi történeti és funkcionális identitás szolgálatában fejlődött; a tartósabb nevelő hatást biztosító formákban (pl. népfőiskola) hatékonysága nőtt, más területeken stagnál.

c) Határozottan megfogalmazhatjuk azt az örömdetes fejlődést, amely a felnőttnevelés *autonómiája* megerősödésében mutatkozott meg. Csökkent a felső, direkt irányítás mértéke, feladatrendszerét, munkavállalásait a társadalmi életbe való elhelyezkedését a felnőttnevelés intézményei, szervezetei maguk állapíthatták meg. Autonómiájuk a nevelési folyamat egészének megtervezésére és végrehajtására is kiterjedt. Általában nőtt a felnőttnevelés *alulról építkező programozása* és ez érték.

d) A felnőttnevelésnek a társadalmi fejlődés egészéhez és részterületeihez való szervezettebb kapcsolódása eredményeként, az életszükségletek kiéleződése következményeként határozottan megnőtt a felnőttek *tanulási motivációja*. Egzisztenciális mélységűvé és súlyúvá vált, ami tartósabb és eredményesebb tanulási folyamatban való részvételt eredményezett.

Közelebb lépve a felnőttnevelés belső folyamatához a következő pozitív sajátosságokat látjuk:

e) *Tartalmitlag* több fontos új tendencia is megnyilvánult. Az egyik legegyszerűbb a régi monolitikus, s egypártrendszerű szemléletmód felszámolódása s helyébe a társadalom sokrétű tagoltságának megfelelő; a sajátos csoportérdekeket, életszemléletet tükröző tartalmi *pluralizmus* megjelenése. Ez mindenképpen gazdagodás, fejlődés, különösen szükségszerű konzekvenciájával a *toleranciával*, az egyenrangú párbeszéd kialakulásával, a tényleges gondolat szabadsággal. Nagyon fontos új hangsúlyok emelkedtek ki: pl. a munkakultúra teljes differenciáltsága az alapszakmák műveltségi elemeitől, a közép- és felsőszintű vezető- és

menedzserkultúráig; a jogi feltételektől a szociálpolitika alapelveinek a megismertetésén keresztül az egészséges élet szabályai, követelményei elfogadtatásáig, valamint a különböző korosztályok, társadalmi csoportok, nemzetiségek és etnikumok együttélésének a kultúrájáig. Az új hangsúlyok mindig a területnek megfelelő kultúra részleteinek elmélyítését, kidolgozását hozzák magukkal, s főleg azok gyakorlat-közeli, használatra kész vonatkozásainak kimunkálásával teszik gazdagabbá a felnőttnevelés tartalmát.

f) *Összességében* pozitív előrelépést képvisel a felnőttoktatásnak azon sajátossága, hogy arányaiban jelentősen nőtt az alsó fokú és alsóbb középfokú felnőttnevelési gyakorlattal szemben a magasabb középfokú, és felsőfokú, felsőszintű képzésformák aránya. Így a felnőttoktatási tevékenység gyakorlatának átlagszintje a rendszerváltás után új termelési, társadalmi kihívások hatására összességében és átlagos állapotában - *határozottan magasabb szintre emelkedett*. Bár igaz, hogy ez magában foglalja azt az ellentmondást is, hogy a munkanélküliekkel való foglalkozás nem tudott kellően adekvát képzésformákat találni az alacsonyabb műveltségű, társadalmilag erősen hátrányos helyzetű munkanélküliek hatékony motiválására és felnőttoktatási, szakmai ki- és átképzésére, ezért csökkent a velük való foglalkozás aránya. Ennek ellenére a közép- és felsőszintű felnőttoktatási formák aránya abszolút számban is nőtt ebben az időszakban, így a *közműveltség társadalmi átlagszintje* határozottan emelkedett általa. Ezért „mertük” a jelenséget a korszak pozitív felnőttoktatási fejlődési tendenciái között szerepeltetni.

g) A legjelentősebb pozitív fordulat a minőségi követelmények felé a felnőttoktatásban a környezet és szervezet nagyobb egyensúlyát biztosító, a külső környezet követelményszintjéhez alkalmazkodó, *magasabb értékszintekhez adaptálódó sajátosságában* mutatkozik. Előrelépés történt „a mindenséggel mérd magad” József Attila-i követelményében. Az Európához, a világszínvonalhoz való alkalmazkodás jelszóból már erőteljesen mindennapi termelési, technikai és tudományos gyakorlatot szabályozó tényező kell. Messze megemelkedett az országban az idegen nyelven beszélők, értők száma, egyáltalán az idegennyelv-tudás szintje. Kinyílt a világ a tudományos munkára készülő fiatal tudósok, magasán képzett szakemberek, menedzserek, egyetemi hallgatók, sőt már a legjobb középiskolások, technikusok, szakmunkások előtt is. A külföldi munkavállalás törvényes engedélyezése egy magasabb szakmai, termelési és munkafegyelmi kultúra elsajátítása és „hazahozása” felé nyitotta ki a lehetőségeket. Bár reálisá vált - főleg a hazai tudománytámogatási rendszer rendkívül alacsony szintje miatt - az „agyelszívás” veszélye, de reméljük, hogy az állami elosztási rendszerek reformja után a szükségszerűvé váló tudományos kutatási támogatási szándék és képesség emelkedése, valamint a hazai és külföldi kutatási együttműködések támogatásának növekedése után, ez a veszély alábbhagy.

h) Bár a pozitív fejlődés tendenciái ezen a téren még nem teljesen egyértelműek, mégis leszögezhetjük, hogy *egyre határozottabban jelentkezik az utóbbi években az önművelési, önalakítási, művelődési formák erősödése*. Ez mindenképpen a jövő felé mutató általános követelmény és örömdetes tendencia.

Megnyilvánulása egyrészt már magához a felnőttoktatás tényéhez kapcsolódó. A felnőttoktatási forma (az elsajátítandó tananyag és az elvégzésére rendelkezésre álló időkeret - nappali képzéshez viszonyított - erőteljes csökkentésével) keletkező ellentmondásait csak a felnőtt tanulók nagyobb arányú tanulási, önművelési aktivitásának növelésével tudja feloldani. Ezzel a tendenciával esik egybe a felnőttoktatás utóbbi évtizedében az önművelésre, önálló tanulásra inkább építő oktatási formák (pl. távoktatás) preferálása is.

Mindez szükségszerűen követeli a felnőttoktatáson belül az önálló tanulni tanítás, értelmi képzés hangsúlyának növekedését. Ez egyúttal az önművelés képességének erősödő fejlesztésével jár együtt.

Nem kétséges, hogy a jövő (az élet minden szakterületén) az *önművelés, önalakítás nagyobb arányú szerepe felé mutat*. A technika, a szakmai kultúra állandó, gyors fejlődése életszükségletté teszi a fejlődéssel való lépéstartást, az új követelményeknek való megfelelést, aminek csak egyik formája lesz a szervezett felnőttkori továbbképzés, nagyobb arányú területe mindenképpen az önművelés, önképzés lesz.

Mindezek együttes hatására szintén egyre erőteljesebb gyakorlattá kezd válni a szakma, a kultúra terén a nemzetközi fejlődéssel való folyamatos lépéstartás magas szintű önműveléssel, önalakítással, így fokozatosan egyre nő a társadalomban az állandó önművelést gyakorlattá tevő önnevelő szándék és képesség, egészében az ország önművelési kultúrájának szintje.

i) *Anyagi forrásaiban, finanszírozásában* az etatizmus, paternalizmus állapotához képest a gazdaságilag több lábon állás, több forrásból merítés tendenciái felé történt elmozdulás. A kérdés természetesen az: több lett-e, biztosabb lett-e ezzel a felnőttnevelés anyagi megalapozása. Az állami és szakszervezeti pénzforrások csökkenését ma még kellő arányban nem pótolják a privát és alapítványi források. Ez kicsit bizonytalanná teszi a felnőttnevelést.

A felnőttképzés anyagi alapjának biztosításában kiemelő a költségvetési és privatizációs forrásokra épülő „Foglalkoztatási Alap”, továbbá intézményeket, műhelyeket fenntartó „Szakképzési Alap”. Nemzetközi támogatási alapot nyújt a „Phare-pályázati rendszer”.

Értéknek tekinthető viszont a piacgazdasági vonatkozások megjelenése, amely a felnőttnevelés szintjén is a szolgáltatást a résztvevők érdekei kielégítésének tényleges értékét kifejező pénzbeli, piaci ár megjelenésével, elfogadásával vagy elutasításával méri. Ennek mindig akkor van értelme, ha a piaci versenyhelyzet a szolgáltatás minőségi javítását eredményezi. Ez a felnőttoktatás terén is várható eredménye lesz.

j) *Intézményrendszerében* határozott gazdagodást, differenciálódást hozott az elmúlt évtized, Ennek az elvi alapját az eddigi monopol helyzet, az ezzel járó kiszolgáltatottság megszüntetése eredményezte. Nem érvényesülhet tovább „az eszi nem eszi, nem kap mást” kínálati színvonaltalanság, A résztvevők részére a kínálati választék alapján való döntés szabadságát biztosítja az új helyzet.

Bár az intézményrendszer fejlődött, de ha hozzávesszük az intézmények felnőttoktatási tevékenységéről szóló tájékoztatási kötelezettség szervezetlenségét, a „felügyelői”, szakmai, tanácsadói munka teljes megoldatlanságát, akkor azt is jeleznünk kell, hogy ez a rendszer már szenved is az alulról, öntevékenyen szervezethez rendszertelenségét, szabad(os)ságát is. A felnőttoktatási tevékenységek minőségi hatékonyságáról, mértékéről végkép nincs senkinek összehasonlítható országos, regionális vagy helyi képe sem. Ez viszont az intézményrendszer igen nagyfokú fejlődése, differenciáltsága pozitív tendenciáját némileg megkérdőjelezi.

k) Jó lenne képet alkotni e nagyságrendjében *sokszorososan megnövekedett felnőttoktatási tevékenység folyamati és módszertani kultúráltságáról*. Már előbb jeleztük, hogy erre vonatkozó adatszolgáltatás, tapasztalatszerzés nincs. A különböző privát felnőttoktatási szervezetek integrációs szervezeti keretei kialakulatlanok.

IV./3.2. A változás negatív konzekvenciái

a) A felnőttek szakoktatása (szakmunkásképzés, átképzés), a munkanélküliekkel való foglalkozás terén megvalósult felnőttképzés nem a terület minőségi igénye: vagyis a magas szintű általános műveltségre épülő, mobil szakműveltség felé, hanem ellenkezőleg, a szűk, szakmai felkészítés irányába, - még a szakképzési ágak társadalmi keresletének a mértékét sem mérve fel megfelelően - mozdult. Majd az idő dönti el, hogy összességében nem a munkanélküliség újratermelése irányába hatott-e?

b) Az iskolarendszerű, magasabb hatékonyságú (viszont, tartalmában merevebb), gazdaságosabb (régóta intézményekben folyó) felnőttoktatás helyett inkább a felszínesebb (tartalmilag rugalmasabb, kötetlenebb) rövidebb időtartamú, az alapozó általános műveltséget hanyagoló, az átfogó szemléletet, gondolkodásmódot, tehát az értelmi képző feladatokat alig érintő, *tanfolyami képzésformát preferálta*.

c) Feladta a felnőttoktatás gyakorlatában az *andragógiai szakmaiság, szaktudás* követelményét. Igaz, hogy egy területen, a felnőtt tanulókat aktív részvételre ösztönző metodika terén előrébb lépett, de mindez megvalósítható volt szűk szakmai tréning eredményeként elsajátított technikai gyakorlottság alapján is - mély andragógiai és didaktikai szakműveltség nélkül. Ezt retrográd jelenségnek tartjuk.

d) Lényegében a legsúlyosabb problémában abban, hogy az *alpműveltségben leszakadó és munkanélküli réteg társadalmi* mobilizálódásában, *nevelésében* nem tudott elfogadható eredményre jutni. (Az RMKK átképző programjában a súlyosan hátrányos helyzetű, alacsony iskolázottságú munkanélküliek csak 10%-ban szerepeltek.) Így a tömegkultúra szintjén nem tudott emelni, sőt az elindult süllyedési tendenciát sem tudta megállítani. De még jobban frekvenciát adott a felső szintű szakműveltség terén is az érettségire épülő alacsonyabb szintű, kiszolgáló értelmiségi típus (Bujdosó, 1995) kialakítását végző szakképzés felsőszintű tanfolyami felnőttoktatási formáit. Bár ennek mérésére nincs megfelelő mérőeszköz, de félő, hogy így a társadalom össz-műveltségi átlaga csökkenéséhez inkább hozzájárult, mint a növekedéséhez.

e) Ugyanezt a tendenciát láttuk megvalósulni a szabad közművelődés terén minden más formával, területtel szemben csak a nyugati kommersz kultúra eláradását segítő művelődéspolitikai esetében, amely a befogadó tömegek ízlésrombolásához, és a magas szintű magyar alkotóművészet, de még a hazai szórakoztató kultúra helyzetének is a romlásához vezetett.

A pozitív és negatív tendenciák összevetésével a következő *konklúzióra* jutottunk: *határozottan erősebbek, nyilvánvalóbbak a felnőttnevelés rendszerváltás utáni alakulásában a pozitív tendenciák*, aminek következtében a kutatók (L. Koltai, 1993.) arra a következtetésre jutottak, hogy a *rendszerváltás utáni időkből a felnőttnevelés felértékelődésének határozott megnyilvánulásai* ismerhetők fel. Az összkép azonban nem egyértelműen csak pozitív. A korszakban már jelentkeztek negatív tendenciák is, amelyek többször a terület szakmai „irányítása”, a szakmai segítség, tanácsadás, értékelés szervezeti kereteinek kialakulatlan-ságaira, vagy hiányosságaira vezethetők vissza. *Így a felnőttnevelés összképe napjainkban olyan, amilyen a társadalom, a piactársadalom helyzete: ellentmondásos, dominánsabb pozitív tendenciákkal.*

IV./4. A permanens nevelés felnőttnevelési szakaszának szocializációs és individualizációs funkciói

Több cél is vezetett, amikor a felnőttnevelés funkciórendszerére vonatkozó kutatási eredményeimet beillesztettem ebbe a munkába. A felnőttnevelés pszichikus feltételei, rendszertani kérdései, elmúlt évtizedes változása, értékelése után, az olvasónak szüksége van arra, hogy a felnőttnevelés össztársadalmi funkcióiról és az egyéni, individuális fejlődést, alkalmazkodást elősegítő tevékenységéről, összefoglaló képet kapjon. Mivel mindezt úgy lehetett megoldani, hogy az egyes funkciók történeti kibontakozásáról is rövid, összefoglaló értékelést kellett adnunk, ezzel az eddig elhanyagolt történeti aspektus pótlólagos bekapcsolását az andragógiai szemléletbe is szolgálhattuk.

A fejezetcímbe jelzett feladat a permanens nevelés rendszerének, s koncepciója kidolgozásának harmadik fontos logikai lépése. Most már a korszerű gyermeknevelés fényében kellett újra visszatérni a felnőttneveléshez és *a nagykorú és felnőtt személyiség társadalmi és egyéni szükségletei szerint* kell megkísérlni annak korszerű, dinamikus funkciórendszerét kidolgozni. Lényegében ennek a kísérletnek lehet a tanúja még a hetvenes évek végéről „A permanens művelődés és felnőttnevelés rendszertani és funkcionális kérdései” c. kismonográfiánk olvasója.

Feladatom most más, bonyolultabb. Bár - terjedelmi okok miatt - eddig csak utalásokat tudtunk tenni azokra a kihívásokra, amelyeket a rendszerváltozás utáni társadalmi változások a felnőttneveléssel szemben támasztottak. Most azonban a felnőttnevelés egyes szakágai feladatainak tárgyalása ennek a hiánynak a pótlására is lehetőséget nyújt. Amikor tehát most a demokratikus felnőttnevelés funkciórendszerének tudományos, általánosított megállapítása a következő feladatunk, egyszerre kettős tennivalóm van:

- mérlegelni azt, *hogy tudományosan mennyire állja meg a helyét a szocialista felnőttnevelés tapasztalataira épülő, még a 70-es évek végén megfogalmazott tudományos általánosításom és rendszerezésem, amellyel a felnőttnevelés fő funkcióit absztraháltam és rendszertanilag két nagy csoportba soroltam: egyrészt a társadalmi, szocializációs funkció-csoportba, másrészt a személyiség egészségét és fejlődését szolgáló individualizációs csoportba.*

- másrészt viszont feladatom, hogy *általánosítva érvényesítsem a felnőttnevelés egyes funkciói területén az eltelt évtizedben kifejlődött új jellemzőket, összefüggéseket, amelyek differenciálják, pontosítják a felnőttnevelés egyes funkcióit.* Ugyanitt lesz módom arra az elemzésre is, hogy a *plurális demokrácia felnőttnevelési gyakorlata nem látszik-e kiérlelni valamilyen új társadalmi, vagy egyéni funkciót,* ami a hajdani 70-es évekbeli állapothoz képest más, esetleg még csak most növekvő, most erősödő tendenciát jelentenek.

A következőkben tehát ezeknek az új tudományos kihívásoknak igyekszem megfelelni a demokratikus felnőttnevelés funkciói újraértékelése kapcsán.

A felnőttnevelés funkcióit keressük a plurális demokratikus társadalomban. Induljunk ki a probléma értelmezéséből. A funkció lényegileg azt a szükségszerű szerepet jelenti, amelyet a felnőttnevelés társadalmi és egyéni szempontból betölt a modern társadalomban. A korszerű ember életmódjának szükségszerű eleme az egész életen át tartós személyiségformálódás, tanulás, művelődés tevékenysége. Ennek megfelelően a demokratikus társadalom kötelessége e tevékenység szervezeti, intézményi segítése: a permanens művelődés, s benne a permanens nevelés rendszerének kiépítése. Anélkül, hogy részleteiben kitérnénk a permanens művelődés és nevelés rendszerének értelmezésére, hivatkozunk előző munkáinkra, melyben ezt elvégeztük, és bemutatjuk az I. sz. ábrát (81. old.), amely összegezetten ábrázolja a „permanens művelődés és nevelés gyermek- és ifjúkori”, valamint „felnőttkori rendszerét”. A továbbiakban lényegileg a 2. sz. ábrán jelzett jelenségek alkotják gondolkodásunk keretét, ez ábrázolja a permanens művelődés és nevelés felnőttnevelési szakaszának a területét, azokat az alapvető formákat (iskolarendszerű formák; tanfolyami formák; iskolán kívüli formák), önálló felnőttnevelési szakágakat (iskolarendszerű felnőttoktatás, iskolán kívüli közművelődés, felnőttek szakképzése, felnőttek ideológiai-politikai nevelése, a katonai nevelés), melyekben a felnőttnevelés funkciói megvalósulnak.

Felmerül a kérdés, hogy lehet-e a felnőttnevelés egységes és általánosított funkciórendszeréről beszélni. Kétségtelenül igaz, hogy ezek a funkciók történelmileg változtak és történelmileg az egyes általánosított funkciók változó tartalmakat valósítottak meg. Másrészt az is igaz, hogy az egyes szakágak a funkciók más-más arányát tudják megvalósítani. Mindezeket tudomásul

véve - bár nem akarjuk a történelmi és szakterületi részvizsgálatok szükségességét tagadni - mégis lehetségesnek tartjuk a társadalmi viszonyok jelenlegi állapotára vonatkozóan a funkciók általánosított megfogalmazását, ha jeleznünk is kell, hogy ezek a felnőttnevelés különböző szakágaiban, területein más-más mértékben realizálódnak. Másrészt azt is ki kell emelnünk, hogy a funkciók rendszere bonyolultabb annál, hogy leegyszerűsítetten egy-egy funkciót egy-egy felnőttnevelési szakterülethez, formához köthetnénk, ill. egy-egy területnek csupán egy-egy funkcióját kellene kiemelnünk. Maguk a funkciók sem zárják ki egymást, hanem átmennek egymásba, s egy-egy felnőttnevelési tevékenységben a funkciók kisebb-nagyobb csoportja együttesen valósul meg, annak más-más oldalát, vonatkozását, szerepét fejezik ki. Ez azért is evidens, mert a felnőttnevelés funkcióit két alapvető szempont szerint osztályozhatjuk (ahogy általában a nevelés funkcióit is):

- társadalmi (szocializációs) és
- személyi (individualizációs) szempontból.

A fentiekből kitűnik tehát, hogy minket a funkciók a demokratikus társadalom mai állapota szempontjából érdekelnek, de mivel a jelenlegi funkciók csak történeti kibontakozásuk menetében érthetők meg, elengedhetetlen, hogy - ha csak utalásszerűen is - a fejlődés történeti menetére is hivatkozzunk. Másrészt ugyanazon felnőttnevelési folyamatot társadalmi és személyi oldalról is értékeljük, miközben az mindkét oldalról, más-más arányban több funkciót is betölthet.

A témára vonatkozó saját kutatásaink és a hazai és külföldi szakirodalom eredményeit összegezve a történeti kibontakozás sorrendjében 1980-ban a szocialista felnőttnevelés következő funkcióiról beszélhattünk:

A) Társadalmi - szocializációs funkciók:

1. Iskolapótló (kötelező iskolai oktatást pótló) szerepe
2. Politikai-ideológiai képzés permanenciájának biztosítása
3. Gazdasági (termelési hatékonyságot és kultúrát terjesztő) funkció
4. A társadalmi mozgás (mobilitás) elősegítése
5. Kulturális (asszimilációs, integrációs, permanens) személyiségfejlesztés

B) Személyi, individualizációs funkciók:

6. A környezet és a szervezet egyensúlyát biztosító alkalmazkodó képesség fejlesztése
7. Szabadidős tevékenységekkel együtt járó szerep (pihentetés, pszichohigiéniai és kompenzációs szerep)
8. A személyiség képességeit kibontakoztató, képző funkció.

Ezt az 1980-as felosztást és a funkciók megnevezését azért írtam le eredeti szövegezésben, hogy a fejlődés jelzéseként a funkciók mai (1999) felosztását és megnevezését legyen mivel összehasonlítva megállapítani.

IV./4.1. Társadalmi - szocializációs funkciók

Az iskolarendszerű tanulás „második”, felnőttkori útjának biztosítása

A felnőttnevelés társadalmi funkcióinak bemutatását 1980-ban a kötelező iskolai oktatást pótló, röviden az ún. „iskolapótló” funkcióval kezdtük, mivel a felnőttoktatás történetileg is ezzel a funkcióval jelentkezett a kapitalizmus kialakulása idején.

Ebből a korból ismert kifejezés szerint a „gépkultúra népkultúrát” kívánt. A munkába álló dolgozók jelentős része ezzel az elemi (alfabetizációs) és alpműveltséggel (írás, olvasás, számolás képességével) sem rendelkezett. Ezt a hiányt a felnőttoktatás a felvilágosodás korától nagyjából a II. világháborúig az iskolán kívüli, tanfolyami formákkal - iskolai bizonyítványt nem adva - pótolta. Innen volt az „iskolapótlásfunkciója” elnevezés is.

Az iskolapótlást - tényleges iskolarendszerű felnőttoktatási tanulással, a végzettséget adó bizonyítvánnyal mint állami okmánnyal is elismerve - *lényegében társadalmi méretekben csak 1945-ben az Ideiglenes Országgyűlés* (mint egy demokratikus országban természetes személyiségi jogot) iktatta törvénybe. Megteremtette ehhez (fokozatosan a legkisebb községekig menően) a szükséges iskolák szervezeti feltételeit is, a dolgozók iskolái, vagy nappali iskolák „felnőttnevelési, dolgozói tagozatai” törvényes létrehozásával.

A II. világháború időszakában (mintegy kísérletképpen) - éppen a háborúzó országban jelentkező aktuális, megfelelő iskolai végzettségű munkaerőhiány pótlása érdekében - néhány helyen (pl. Diósgyőrben) és inkább csak alsó-középfokon (pl. polgári iskolákban) és középfokon (egy-egy technikumban) lehetővé tették az un. „magánvizsgát” felnőttek számára. Addig ez csak néhány, uralkodó osztályhoz tartozó „csemete” privilegizált joga volt. De ekkor is csak a szükséggazdasági helyzetben kiemelt csoport és munkahely számára (és nem társadalmi méretekben) lett ez iskolai műveltségyszerzési lehetőség. De a próba sikerült és részben erre a sikerre épülhetett az 1945-ös (most már alapvetően politikai indíttatású) rövid népi demokratikus korszak törvényes rendelkezése az iskolarendszerű felnőttoktatás lehetőségének megteremtéséről.

Így a különböző okok (legtöbbször a szociális nyomor, a korai munkába állás, de szubjektív szociális, anyagi vagy egészségügyi okok) miatt meg nem szerzett alpműveltség pótlólagos abszolválása érdekében a felnőttoktatás működtetése mindmáig fontos társadalmi szükséglet maradt.

Ahhoz, hogy ez milyen méretű feladat volt 1945-ben és azután is a különböző korszakokban, a statisztikai adatokhoz kell fordulni.

Az aktív keresők legmagasabb iskolai végzettség szerinti megoszlása
1930-ban, 1949-ben, 1963-ban, 1970-ben és 1990-ben

Vizsgálati év	Iskolába nem járt	Az általános iskola				Érettségi bizonyítványt szerzett	Főiskolai, egyetemi diplomát szerzett
		1-3	4-5	6-7	8		
		osztályát elvégezte					
1930	8,2	7,3	27,1	45,7	5,8	3,2	1,9
1949	3,8	5,7	19,2	50,1	13,3	4,2	1,9
1963	1,6	3,9	11,4	38,4	28,8	8,0	3,4
1970	0,9	10,2		27,5	42,3	13,8	5,3
1990	1,2	20,4		35,9	42,5		

Össznépeség %-ában

1930	20,7	14,0	22,3	33,0	5,4	2,2	1,0
------	------	------	------	------	-----	-----	-----

Az adatok értékelésekor hadd hívjuk fel először a figyelmet az alsó sorra, amely az össznépeség %-ában mutatja meg az iskolavégzettség adatait, s ebből is az első három oszlop adatára, mely szerint 1930-ban nem járt iskolába, tehát feltehetően analfabéta volt a lakosság 20,7%-a és legfeljebb 4-5 osztályt végzett 36,8%.

Rendkívül súlyos kulturális örökség ez a polgári társadalomból, mely az aktív kereső rétegben is óriási gondot jelentett. „Ha a befejezetlen 1-4 osztályos végzettségről feltételezzük - írta Csoma Gyula (1975) -, hogy nem alakulhattak ki az írás, olvasás és számolás alapkészségei olyan fokon, hogy működésük minden ellentétes hatásnak ellenáll, akkor az 13 osztályt

végzetteket és azokat, akik egyáltalán nem jártak iskolába, együtt analfabétáknak és fél-analfabétáknak kell tekintenünk. Ezek aránya 1930-ban 15,5% volt az aktív keresők között, 1949-ben 9,5%”.

Ezekhez az adatokhoz képest - az iskolarendszer reformjával és a felnőttkori, minden szintű pótlólagos iskolai tanulás lehetőségének megteremtésével - 1970-re lényegileg elértük az analfabétizmus felszámolását (ekkor a teljes népességben mintegy 130135 ezer mentálisan egészséges analfabéta és fél-analfabéta volt rendkívül nehezen megközelíthető társadalmi-kulturális helyzetben, hiszen szégyellte, takargatta tudatlanságát). Elértük azt is, hogy a tömegek tipikus iskolai végzettsége a nyolcosztályos általános iskolai végzettség lett és jelentősen megnőtt a középiskolai végzettségűek aránya. Arról, hogy a feladat megoldásából az iskolai hiányok pótlásából az iskolarendszerű felnőttoktatás milyen arányban vette ki a részét, a következő statisztikai adatok nyújtanak képet: 1945-től 1977-ig közel egymillió ember tanult a dolgozók általános iskolájában, és ugyanezen időszakban 511.520-an szereztek itt általános iskolai végzettséget.

(A gimnáziumi és felsőszintű tanulmányok már nem tipikusan a felnőttnevelés iskolapótló funkcióját jelentik, így arról később más funkciók kapcsán szólnunk. A számok pontos megértése céljából még közöljük, hogy pl.: 1962-ben Magyarország összlakosságának a száma: 10.071.715 fő, s a 15-60 évesek száma: 6.104.491 fő.)

A fenti statisztika ugyanakkor arra is figyelmeztet, hogy az iskolapótló funkciót még egyáltalán nem tekinthetjük napjainkban sem megoldottnak, befejezettnak. Míg a Horthy-korszak tipikus társadalmi elvárása a dolgozó tömegekkel szemben a 6 elemi volt, addig a szocializmust építő társadalom ezt a szintet a 8 általános iskola elvégzésében állapította meg. Ugyanakkor már azt is látjuk, hogy napjainkban - éppen a *TTF* („tudományos technikai forradalom”) következményeként - közel jutottunk ahhoz a határhoz, amikor ez a kívánatos műveltségi szint a középiskolai végzettség lesz. Az iskolapótlás funkciója ezzel új perspektívát kap. Másik oka e jelenségnek az, hogy az elmúlt évtizedekben, még a szocialista iskolarendszerünkkel sem tudtuk (jórészt kulturális környezeti, szociális és némileg képességbeli okoknál fogva) megszüntetni a kötelező műveltséggel nem rendelkezők számának újratermelődését. (Még 1970-ben is az általános iskola 8. osztályát 14 éves korig a korosztály 19,0%-a nem végezte el, és ha 16 éves korra ezek száma ugyan már csak 9% körül lesz, ez a hiány tovább is jelentős tartalékot fog képezni a dolgozók általános iskolája számára.) „Mivel azoknak a lélekszáma - állapította meg Csoma Gyula (1975) -, akik az általános iskolát nem fejezték be a tankötelezettség határain belül, minden évben magasabb volt, mint azoké, akik a dolgozók iskolájában a tankötelezettség határain túl a 8. osztályt befejezték, ezért iskolázási mérlegünk még ezekben az években is passzív volt. Lényegileg ezek a tendenciák együttesen fejeződnek ki az 1970. évi népszámlálásnak abból az adatából, hogy a különböző korosztályok hány %-a nem rendelkezett általános iskolai végzettséggel: 15-19 évesek 10,7%-a, 20-29 évesek 11,4%-a, 30-39 évesek 33,4%-a, 40-49 évesek 54,2%-a, 50-54 évesek 63,3%-a, az 55-59 évesek 54,2%-a, és a 60 évesnél idősebbek 83%-a. Az ezekkel való foglalkozás tehát még hosszú időre tág teret nyit a felnőttnevelés iskolapótló funkciója számára, az iskolázható korosztályok esetében a dolgozók általános iskolája, a többiek esetében az iskolán kívüli közművelődés számára.

Szóljunk még néhány szót az 1990. évi statisztikai adatokról, Ma már tudjuk, hogy sajnos a 8 általános iskola alatti végzettségűek fele gyakorlatilag funkcionális analfabétának tekinthető. Ebből az aspektusból jelent súlyos terhet a társadalom számára még ma is. Ugyanilyen teher az az 57,6%-os tömeg, amely még ma sem rendelkezik szakképzettséggel. Teljesen kilátástalannak tűnik azoknak a helyzete, akik egyszerre tartoznak a 8 általános iskolai végzettséggel és szakképzettséggel egyaránt nem rendelkezők közé.

Ezek a tények, különösen az, amit a kötelező műveltség szintjének állandó növekedéséről mondtunk, annak az elvi következtetésnek a levonására kényszerít bennünket, hogy az iskolapótló felnőttnevelési funkciót magát is állandó és sajátos felnőttnevelési funkcióként fogjuk fel, melyet állandósít a társadalom (technika, kultúra) s az iskolarendszer permanens fejlődése és vele szemben az előzetesen iskolázottak műveltségi színvonalának elmaradása, ill. ennek felnőttnevelési eszközökkel való egyenlítése. (Ez a gondolatmenet - bár Bogdan Suchodolski (1968) professzor ismert megállapítására épít a felnőttnevelés pótlólagos és sajátos funkcióiról - némileg annak módosítását, a mai viszonyokra való adaptálását is jelenti.) Így válik igazzá az a megállapítás, amely a nyugati irodalomban az utóbbi időben egyre erősebben felüti a fejét, hogy ti. az iskolapótló funkciónak van egy minőségi oldala is, az iskolai képzés teljesítménye minőségi hiányainak a pótlása, ami miatt - mint pl. Philippe Fritsch (é.n.) kifejti - a felnőttnevelés szükségszerű kísérő jelensége az oktatási rendszer kritikája. De ez egy sajátos, s állandósult feladat lett, így nem azonos azzal a felfogással, amely a magyar pedagógiai szakirodalomban Imre Sándornál (1942), de még Faragó-Kiss-nél (1949) is megtalálható volt, és - utólag, több évtizedes késéssel, még egyes értelmiségieknél a köznap gondolkodásban - ma is felüti a fejét, hogy ti. a felnőttnevelésre, közművelődésre csak azért, és csak addig van szükség, míg egy nem hatékonyan és korszerűen működő közoktatási rendszer hiányait pótolja. Ez a pótlás (mennyiségi és természetesen minőségi vonatkozásban is) a felnőttnevelés sajátos, állandósult feladata lesz. De megfogalmazható ez a sajátos ok mint jellegzetes „immanens” oktatáspolitikai ok is, u.i. a tudomány, a technika fejlődése napjainkban olyan gyors, s mindig gyorsabb, mint az iskolarendszerű nappali képzés tananyagának, tanterveinek a változtatási lehetősége. Így a közoktatás minden szintjén diszkrepancia, feszültség támadhat, amit ismét az iskolarendszerű és iskolán kívüli felnőttoktatás tud oldani, különböző, specializációs tartalmú továbbképző kurzusokkal.

Még egyetlen gondolatot kell megmagyaráznunk. Ez a funkció mostani címe. Már a pótlólagos funkció sajátos felnőttoktatási funkcióvá válása jelzi ezt a tendenciát. A mai modern társadalomban az oktatási esélyegyenlőség viszonylagos lehetősége fenntartásaként biztosítani kell a nevelés-közoktatási rendszer következő sajátosságainak, alapelveinek: a „megszakíthatóság”, „folytathatóság”, „átjárhatóság” megvalósíthatóságát. Ez - az egyén más-más szubjektív élethelyzete szerint - egyrészt a nappali és felnőttoktatási területek közötti átjárhatóságot jelenti. Ehhez azonban egy demokratikus társadalomnak biztosítania kell a munka melletti párhuzamos iskolarendszerű tanulás feltételeinek megteremtését az iskolarendszer alsó, középső és felső szintjén egyaránt. Ezzel és az egyenértékűség elérésével lehet biztosítani a nappali és a munka melletti felnőttoktatási rendszerek közötti „átjárást” is a képzés minden nemében. Ez lesz a tanulás „második” útja, amelynek biztosítása minden demokratikus társadalomnak alapvető kötelezettsége. A felnőttoktatás korszerű felfogása fejeződik ki a funkció megnevezésében. (Egyúttal az „egyenértékűség” követelményeinek felvetése jelzi azt az általános kihívást, amelyet a mostani közoktatási reform (a NAT követelményei alapján) az iskolarendszerű felnőttoktatással szemben, sőt az andragógia tudományával szemben is támaszt „itt és most” Magyarországon.)

IV./4.1.1. A felnőttnevelés politikai (nevelő) funkciója

A politikai funkció mindig szorosan hozzákapcsolódott a felnőttnevelés egyetemes és magyarországi történetéhez. Jelen volt a felnőttnevelés - népművelés formában való - indulása idején, mint nemzetébresztő, nemzeti tudatot kialakító funkció.

Az 1945 utáni időszak, különösen a fordulat éve (1948) gyökeres változást hozott. A népművelés és felnőttművelés az előző korok művelődési törekvéseinek jogutódjaként tekintette magát, a felnőttnevelés teljes eszköztárát egy új társadalmi-politikai vezetőréteg kinevelé-

sének szolgálatába állította. (Szorosan hozzákapcsolódott ehhez egy jelentős társadalmi mobilizáció is, amelyről később szólunk.)

Ez lett a döntő feladata a felnőttnevelés önállósult szakágának: a felnőttek ideológiai-politikai nevelésének. Csak az 1960-as évek elejétől vált a megszerzett státusz megtartása pótlólagos feltételévé a megfelelő (közép- és felsőszintű, általános és szakképzést biztosító iskolai végzettség megszerzése). *A szocialista politikai-ideológiai nevelés ettől kezdve (1949-től) az iskolarendszerű felnőttoktatás, a most említett politikai felnőttnevelési szakág és a szocialista népművelés együttes feladata lett.*

Mindenekelőtt - az 1948 után - a felnőttnevelés önálló szakágává fejlődött ideológiai-politikai nevelésről kívánunk beszélni. Ez az MSZMP közvetlen irányításával, saját vagy a tömegszervezetek szervezésében megvalósuló felnőttnevelés volt. Feladata lett „az alkotó, marxista-leninista módon önállóan gondolkodó és cselekvő ember szemléletének, magatartásának és társadalmi aktivitásának fokozása: az eszmei, világnézeti, politikai nevelőmunka színvonalának, hatékonyságának a javítása és feltételeinek fejlesztése”. Fő tendenciáját tehát egy monolitikus világnézeti nevelés és egy szigorúan egypártrendszerű, ugyancsak monolitikus politikai gondolkodás alakítása alkotta. Részét képezték a közvetlen pártoktatás (az MSZMP 3 éves Politikai Főiskolája, a Megyei Oktatási Igazgatóságok 3 éves és 2 éves esti egyetemei, egy éves és 5 hónapos pártiskolái és tanfolyamai és a marxista-leninista esti középfokú iskolák). Összességében ezen formákban évente mintegy 750.000 felnőtt képzésére került sor. A felnőttek politikai-ideológiai nevelésének másik ágát a tömegpropaganda képezte, a pártoktatási és tömegszervezeti (KISZ, szakszervezeti és Hazafias Népfront) alapfokú és továbbképző politikai tanfolyamok. Míg a pártoktatási formákban évente 650.000 felnőtt, a tömegszervezeti tanfolyamokon 970.000 felnőtt vett részt. Ezek óriási számok, melyek a Párt számára a felnőttek politikai nevelésének átütő fontosságát bizonyították. Ahogy dr. Bán Károly összefoglalja: „Együttesen, - amint a fentebbi számok jelzik - a politikai oktatás a felnőtt lakosság mintegy 40%-ára terjedt ki”.

Szóljunk néhány szót a széles kiterjedésű politikai felnőttnevelés szocialista meggyőződést alakító politikai-nevelő funkciójának *tartalmi feladatairól*, amelynek többek között gazdasági vetülete is volt. Meggyőződésük szerint a dolgozók világnézeti, erkölcsi, társadalmi kultúrája is lényeges összetevője a termelékenység növekedésének, a szocialista társadalmi előrehaladásnak. Ezért a polgári társadalomban nevelkedett dolgozók polgári szemlélet és a szocialista társadalom szükségletei közötti ellentmondás felszámolása nélkülözhetetlen feladattá tette a dolgozók szocialista szellemű átnevelését. Ennek szükségszerűen párosulnia kellett olyan „új szocialista személyiség” kialakulásával, ill. kialakításával, amelynek fejlődésében a munka, a közügyekben való aktivitás és a fogyasztás bősége - kulturális fogyasztás is (D.M.) - harmonikusan kiegészíti egymást. Volt a szocialista társadalom felnőttnevelésének még egy olyan politikai tartalmú feladata, a közéletiségre nevelés, amely némi lazítást jelentett a monolitikus politikai szemléletben. Közvetlen célja a szocialista demokratizmus fejlesztése volt, az emberekben annak a tudatnak a megerősítése, hogy a társadalmi fejlődésnek a sine qua non-ja (elengedhetetlen feltétele), hogy fel tudják-e ébreszteni az emberekben azt az elkötelezettséget, hogy gazdasági, szociális, politikai, kulturális (szellemi) téren egyaránt aktívan közreműködjenek saját sorsuk kimunkálásában és többek között a felnőttnevelés segítségével képessé is tudják tenni őket - éppen a szocialista általános műveltség új területének, a vezetési-gazdasági-önkormányzati műveltségnek a kialakításával - e feladatok megoldására. Az egész mozgalom háta mögött a Magyar Hazafias Népfront demokratizmus szélesítésére irányuló céljai állottak. Ez csak annyiban jelentett egy kis lazítást a monolitikus felfogáson, amennyiben reálisan egyre nőtt azok száma, akik aktívan kézbe vették a saját sorsuk alakítását, így visszatarthatatlanul jelentkezett többféle vélemény, amelynek az egyféle szemlélet kordájába szorítása már egyre nehezebb feladat lett.

A felnőttnevelés politikai funkciójában radikális változást a gazdasági, politikai rendszerváltás hozott: a többpártrendszerre épülő parlamenti demokrácia megteremtésével, a parlamentnek felelős kormányzás kialakításával. A monolitikus szemlélet helyébe a választékok alternatívítása, a pluralizmus, a másságok szabadsága, a tolerancia léptek Döntő fordulatot hozott ez a felnőttnevelés politikai funkciójában. Az egy párt szolgálata helyébe a parlamenti pártok konszenzusos társadalomfejlesztése, távlati céljai, szükségszerű stratégiai lépései, (pl. a piacgazdaságra való áttérés, az Európához való csatlakozás, a NATO-hoz való csatlakozás, a világpiaci versenyképesség megvalósítása stb.), „társadalmi szükségességének” a megértése, és ezekben a kérdésekben társadalmi közmegegyezés szolgálata került. Másrészt a társadalom különböző rétegei érdekeinek a közvetlen és közvetett demokrácia eszközeivel való közvetítése a politikai pártok, a koalíció, a kormány felé. Ezek adják a demokratikus társadalom felnőttnevelése jellegzetes politikai funkciójának tartalmát. Mindez több szinten: a civil szervezetek, társaságok közvetlen demokráciájában, a különböző társadalmi rétegek érdekvédelmében, helyitől országos szintig terjedő érdekegyeztetésben, az önkormányzati vezetés különböző szintjein megnyilvánuló aktív érdekképviseletben és az országos politikában már a szakértői vita, döntés és végrehajtás szintjén nyilvánul meg.

Döntő tartalma az a felismerés, hogy a demokráciához politikai kultúra, ehhez politikai felnőttnevelés kell. Ez közvetíti mindazt az ismeretet (pl. jogi, közgazdasági, vezetési stb., ismereteket), szemléletmódot, értelmi fejlesztést stb., ami a demokratikus jogokkal való felelősségteljes élés feltétele. Elég ez a rövid kép ahhoz, hogy kimondhatjuk a felnőttnevelés politikai funkciója a plurális demokratikus társadalomban erőteljesen át- ill. felértékelődött.

IV./4.1.2. A termelés hatékonyságát biztosító szakmai kultúra kezelése az egyéni műveltség minden szintjén

Annak a felismeréséhez, hogy a műveltség gazdasági jelentőségű és hatékonyságú tényező, hogy ennek megfelelően a felnőttnevelésnek is van gazdasági (termelési hatékonyságot fejlesztő) funkciója, éppen e műveltség tényleges termelést befolyásoló szerepének fokozatos fejlődésével párhuzamosan jutott el a szakmai-politikai közvélemény. Valójában e felismerés nyomai jelen voltak már az iskolán kívüli népművelés formájában jelentkező felnőttoktatás felvilágosodás- és reformkori történetében is. Itt a vágyott, fejlettebb polgári gazdasági élet elérésének feltételeként - fontos politikai és gazdasági változások mellett - a gazdasági szakmai kultúra terjesztése is feltételként szerepelt. Ez magával hozta a gazdasági-társadalmi élet különböző területein (az ipari termelés ágaiban, a kereskedelemben, a pénzügyi életben, az állami vezetésben stb.) a specializálódott szakmai műveltség differenciálódását, s az ezt kialakító iskolán kívüli népművelési, szakmai tanfolyamok egyre gazdagodó hálózatát. Ez utóbbiak aránya a két világháború közötti időben már oly nagy lett, hogy kormányrendelet mondta ki, hogy „azok a tanfolyamok, amelyeknek egyedüli célja, hogy valamely élethivatásra szakképzettséget nyújtsanak ..., szaktanfolyamok; ezek népművelési tanfolyamoknak nem tekinthetők” Ettől kezdve indul meg a felnőttek szakmai képzése területének önálló fejlődése és gyors differenciálódása Magyarországon.

Fordulatot, főleg nagy mennyiségi változást a fejlődésben ezen a téren is az 1945-1948 között illetve az ez utáni időszak hozott. Az előző korokhoz képest óriásivá fokozta a felnőttek szakképzésével kapcsolatos igényt. Főleg a gazdasági élet átstrukturálódása, az ipar extenzív fejlődése, új iparágak születése támasztott hatalmas szükségletet a betanított munkások, szakmunkások, alsó szintű vezetők iránt.

A követelmények szintjén jelentős minőségi változás tanúi a 60-as évektől vagyunk. Ez évtized végétől kezdve gazdasági, társadalmi és kulturális téren egyaránt a minőségi ugrás szükségessége szakaszába értünk. Ez - a korábbi „új gazdasági mechanizmus” szemlélete szerint a következőket jelentette: gazdaságilag a piacgazdaság fokozatos feltételeinek

bővítését és a világgpiaci versenyképesség fokozását, politikailag a szocializmus építését, de a szocialista demokratizmus fokozatos szélesítését is, kulturálisan a tudományos és technikai forradalom (TTF) hatását az egész életre, de különösen a termelési technika, a munkakultúra fejlesztésére.

(A tudomány a termelés vonatkozásában sem csak egy erő a többi között, hanem döntő tényező, amely az egész termelést megújította, és folyamatosan újítja (ld. automatizáció, kibernetikai vezérlés stb.)

Az ebből szükségszerűen következő művelődési követelmény már nem a szűk szakmai specializálás, hanem a sokoldalúan képzett, alapos szakismerettel rendelkező, széles általános műveltségű, magát állandóan továbbképző ember nevelése felé mutatott. Nemcsak a természettudományok váltak a termelőerők közvetlen részévé, hanem az alkotó, a termelés folyamatát szabályozó emberrel közvetlen „termelőerővé” vált a dolgozó egész általános műveltsége, és képességszintje is.

Az is kiderült, hogy még a mechanizált szalagmunkát, részmunkát végző munkás emberi igénye is messze túlmutatott a leszűkült szakmai készségek, ügyesség elsajátításának a szintjén, s a mechanizált részmunkával a társadalomban jelentkező elidegenítő hatással szemben a küzdelem éppen az egész munkafolyamat átlátását, benne saját szerepének megértését, főleg a szocialista demokratizmus fejlesztését kívánta. Mindennek viszont már fontos további műveltségi feltételei is voltak: a technikai, gazdasági folyamatok tudományos alapjainak megértése, magas fokú, önálló értékelő, gondolkodó képesség, az emberekkel való bánni tudás, önművelési igény és képesség stb.

Ennek az új szakasznak jellemvonásai: a szakmai tanfolyamok szilárd összekötése az alapozó általános iskolai végzettséggel, az általános műveltség középfokát és szakműveltséget együtt biztosító szakközépiskolai forma megerősítése és népszerűvé válása, a szakmunkásképzés zsákutca jellegét megszüntető, a szakmunkásoknak középfokú általános műveltséget biztosító „szakmunkások középiskolája” formának a bevezetése, a szakmai továbbképzés, közép- és felsőszintű vezetőképzés folyamatának és lehetőségeinek rendeleti szabályozása és szervezeti kereteinek, vállalati, szakágazati vagy országos, minisztériumi intézményi feltételeinek megteremtése.

Fontos feltétele, és mozgató tényezője lett (vagy csak lehetett volna) ennek a folyamatnak a Kormány 1014/1971 (IV.28.) sz. rendelete „A munkások továbbképzési rendszeréről...”. Ennek értelmében minden munkásnak 5-8 évenként szakmai továbbképző tanfolyamokon kellett volna részt vennie. Ebből adódóan tehát évente legalább az össz-munkáslétszám kb. 12-20%-nak kellett továbbképzés alanyává válnia. A tanulás vállalása ugyan önkéntes és költségmentes volt az egyén számára, de a vállalatoknak joguk volt ahhoz is, hogy bizonyos tanfolyamok elvégzését meghatározott munkakörök betöltésének feltételül szabják.

„A recurrentis oktatás rendszere módot ad arra, hogy a képzetlen munkások betanított munkássá váljanak vagy szakmunkás szakmát tanuljanak, a szakmunkások sok irányban elmélyítsék és specializálják adott szakmájukban tudásukat, vagy rokon, ill. más szakmákban képesítést szerezzenek, s a legjobb szakmunkások mesterképzésben részesüljenek, a mesterek pedig művezető képesítés megszerzéséért folytassanak tanulmányokat.” (Bíró, 1976) 1962-1975-ig közel két és félmillió ember vett részt a képzésben. Hozzávetőleges adat alapján a szakközépiskolákban kb. 50.000 fő, a felső szintű szakképzésben (főiskolák és egyetemek esti és levelező tagozatán) mintegy 175.000 fő szerzett alap- ill. felső szintű szakmai végzettséget.

A felnőttnevelésnek ez a gazdasági, (termelési hatékonyságot fejlesztő) funkciója magyarázza meg az oktatás és különösen a felnőttnevelés különleges státuszát, a művelődés rendszerében. A tokiói Harmadik Nemzetközi Felnőttnevelési Világkonferencia (1972. júl.) ezt így fogal-

mazta meg: „Az oktatás általában és a különösen felnőttoktatás már nem tekinthető tovább társadalmi szolgáltatásnak, hanem szükséges nemzeti beruházásnak”.

Nem tanulság nélküli újraolvasni az 1980-ban a felnőttnevelés gazdasági kultúrárt terjesztő funkciójáról megfogalmazott összefoglalást (Durkó 1980). Ezért idáig azt változtatlanul hagytuk. A tanulság többérté. Ezek az itt jelzett elvi követelmények egyértelműen mutatják, hogy a szocialista magyar gazdaság az extenzív korszakon túlmenően átélte az intenzív fejlesztés szükségessége közgazdaságtani követelmény támasztásának állapotát is. (Az itt megfogalmazott szakmai műveltségkövetelmények is ennek a tükröződései, de igazak, helyesek ma is.) A szocialista magyar gazdaság áttérése erre az intenzív fejlődési irányra azonban merő óhaj maradt. Az állami nagyvállalatok nagyipari lobbija - a legfelső politikai vezetés befolyásolásával - meg tudta akadályozni a közvetlen üzemi érdekeivel ellentétes, országos minőségi váltás bekövetkezését jelentő változtatásokat. Egyébként ma már a bekövetkezett gazdasági, társadalmi rendszerváltás idején azt is látjuk, hogy a szocialista társadalom keretei között ezek nem is valósulhattak volna meg. Ehhez az alapvető gazdasági struktúraváltásra, a tőkés gazdálkodási formára való visszatérésre és a privatizálásra, ezzel egy jelentős tulajdonszerkezeti váltásra volt szükség. Még ezen kereteken belül is, ahol pedig a minőségi termelésre való áttérést a tulajdonos jól felfogott személyes érdeke is alátámasztja, itt is nagy nehézségek árán következik be.

A szakmai kultúra-követelmények jó része azonos az előzőkben kifejtettekkel. De ma már kemény termelési szükségszerűségek fejtenek ki kényszerítő erőt. Az előzőekben ismertetett műveltségi követelményeken túl azonban újak is jelentkeztek: mindenképp egy nemzetközi szintű (többek között többnyelvű) vezető menedzserképzés és műveltség szükséglete, a legmodernebb kibernetikai vezérlésű technika alkalmazásához szükséges szakmunkás-műveltség kialakítása, a magánvállalkozó képzés szükséglete; stb. Óriási teherként jelentkezik a munkanélküliség aktív átképzési és munkahelyteremtő kezelése. Ezekben teljesedett ki a plurális demokrácia felnőttnevelésének korszerű szakmai kultúrárt kezelő funkciója.

IV./4.1.3. Társadalmi mobilitást elősegítő funkció

A felnőttnevelés eddig tárgyalt funkciói még jól elhatárolódó módon annak egy-egy önálló területéhez, szakágához kapcsolódtak. A társadalmi mobilitást segítő funkció és az ezután következők viszont már csak tudományos absztrakció segítségével emelhetők ki, mint a felnőttnevelés különböző szakágainak egy-egy oldala, vonatkozása, megnyilvánulása. Ezért van az, hogy erről a funkcióról már az eddigiekben is kellett megjegyzéseket tennünk. Kiemeltük azt, hogy 1945 előtt a társadalmi méretű mobilizáció csatornáit zárva voltak, s ennek jelentős eszköze éppen az uralkodó osztály iskolázás és művelődés terén megvalósított művelődési monopóliuma volt. A Horthy-korszak éveiben a polgári iskolában való tanulás lehetőségének magánvizsgákkal és erre előkészítő tanfolyamokkal történt megnyitása némi szűk folyosót jelentett egyeseknek, elsősorban a szolgáltatás és igazgatás alsó szintjeinek eléréséhez, de ez mint társadalmi méretű mobilizáció nem jöhetett számításba. Az 1945-öt követő évtizedek alatt a társadalom szerkezetében olyan mértékű átrétegződés következett be, amely csak forradalmi jellegű korszakokra jellemző. (Ennek tudományos elemzésében a továbbiakban általános vonatkozásban Ferge Zsuzsa (1969), a társadalmi mobilizáció és az iskola összefüggésében Gázsó Ferenc (1961) és a felnőttoktatás ehhez való kapcsolódásában Csoma Gyula (1975) tanulmányaira jogunk támaszkodni.)

Erre a mobilizációra egyrészt a többlépcsős mobilitás volt jellemző, másrészt a nemzedéken belüli mobilitás. Egymástól távol eső csoportok között, több lépcsőn keresztül, egy generáción belül, társadalmi méretekben valósult meg. A következmény az lett - mint Ferge írja -, hogy „ma nálunk a vezető állású és értelmiségi háztartások kétharmada munkás-, ill. parasztszármazású, s hogy a munkások felének apja paraszt volt.” ... „a munkásszármazású háztartásfők

közül minden negyedik szellemi foglalkozásúvá vált, a parasztszármazásúak közül pedig minden második munkássá és minden tizenegyedik szellemi foglalkozásúvá”. 1945 augusztusában a demokratikus pártok és a száktanács értekezlete javasolta az iskolarendszer „megkettőzését”, azaz a dolgozók részére minden szinten és formában a munka melletti tanulás feltételeinek megteremtését. Ezzel a társadalmi méretű tanulás és mobilizáció feltételeit teremtette meg. A dolgozók iskolái azonban sokkal inkább csak az ötvenes évek végétől töltötték be e mobilizációs funkciót, előbb a felnőttnevelés más, gyorsabb mobilizációt biztosító formái, mint a felnőttek szakmai képzése, politikai-ideológiai nevelése játszottak döntőbb szerepet ebben. Közéjük tartoztak a párt és tömegszervezeti iskolák különböző típusai és fokozatai, a közigazgatási és gazdasági vezetők számára szervezett „iskolák” rendszere (pl. Tanácsakadémiák, Vörös Akadémiák stb.) a fegyveres testületek altiszti, s tisztképző tanfolyamai stb. Az 1948-at követő politikai hatalomátvétel, a gazdaságfejlesztés extenzív időszakának társadalmi igénye nem „várhatta meg” az alaposabb, mélyebb, rendszerebb műveltséget adó nappali iskolarendszerű képzésformákban tanulók „káderanyagát” (bár a dolgozók iskolái már ekkor sem játszottak ebben a folyamatban elhanyagolható szerepet, de a meghatározó mobilizációs tendenciát ekkor még nem ezek alapozták meg).

A változás itt is az ötvenes évek végétől, a hatvanas évek elejétől következett be. „A társadalmi átrétegződés folyamatai - olvassuk Gázsó tanulmányában - egyre szervezettebben kezdtek a magasabb iskolai végzettség és képzettség megszerzéséhez kapcsolódni.” Ekkor vált először a vezető állások minden szintjén és az irányító apparátusban előbb pótlólagos feltétellé, később folyamatosan előfeltétellé a rendszeres tanulás eredményeként biztosítható államilag érvényes bizonyítvány megszerzése. Sokszor az iskolarendszer két-három fokozatát kellett pótlólagosan abszolválni, s a közép-, vagy felsőszintű szakképzettséget megszerezni az előzetesen biztosított politikai képzettség mellé. „Így vált az iskolai felnőttoktatás - mint Csoma Gyula írja - a megszerzett státus megtartásának feltételévé, s pótlólagosan mégis a mobilizáció eszközévé. A pótlólagos végzettség igénye lefelé is terjedt. A hatvanas évek elején a „kvalifikációs hullám” elérte a termelés középszintjein dolgozókat ... s egyik oka lett a dolgozók iskolái iránt megnyilvánuló érdeklődés gyors megnövekedésének.”

A szocialista társadalom tervszerű művelődéspolitikával ügyelt arra, hogy a nemzedékek közötti mobilizáció csatornái járhatók legyenek, de éppen az iskolarendszer „megkettőzésével” minden szinten a dolgozók munka melletti tanulása feltételeinek megteremtésével nyitva tartja a nemzedéken belüli mobilizáció lehetőségeit is. Ezt a személyiség legtermészetesebb jogának tekintette, s a szocialista társadalom ennek gyakorlását kedvezményekkel segítette, támogatta „egy olyan fejlődési periódusban - mint Csománál olvashatjuk -, amelyben a mobilitás különböző csatornái között egyre nő a magasabb tudásszint, a végzettség megszerzésének, az iskolának a szerepe, s a mobilitás lehetőségei a „normál” iskolai pályafutás útján természetesen korlátozottak, ill. a mobilitás igényei és lehetőségei nem mindenki számára érnek meg abban a korban, amikor a „normál” iskolai út realizálható”.

IV./4.1.4. Kulturális (asszimilációs, integrációs, majd permanens nevelési) funkció

A felnőttnevelés ötödik funkciója a legevidensebbnek tűnhet: a kulturális javakban való részesítést, a kulturális értékekkel való éleést elősegítő funkció. Előidéző okai, motivációs háttere, tartalma, szervezeti formái azonban koronként jelentősen módosultak, ezért e funkció tartalmát, annak bővülését a főbb történelmi korok sajátos társadalmi-kulturális helyzetébe ágyazva kell feltárnunk.

A felnőttnevelésnek ez a funkciója a kapitalista társadalmak kulturális fejlődésével keletkezett súlyos ellentmondások következménye. Létrejött egy társadalmi és szellemi elit számára hozzáférhető „magas kultúra” a klasszikus értékekkel, és a nép számára az alacsony értékszintet képviselő, többnyire a tömegközlelési rendszerekre épülő, elsősorban szórakoztató,

kikapcsoló, erősen manipulatív funkciójú, „tömegkultúra”. A legjobbak élő lelkiismerete hozta létre az iskolán kívüli felnőttnevelésnek azt a funkcióját, amit asszimilációs, vagy integráló funkciónak neveztek el. Ahhoz a folyamathoz kívánt eszközt biztosítani, hogy ez a szakadék csökkenjen, hogy a tömegek is hozzájussanak az eddig csak egy kiváltságos elit számára fenntartott kultúrához, az igazi művelődési értékekhez. E funkció megvalósításának tipikus szakága a közművelődés. Ennek jellegzetes szülötte a tudományos ismeretterjesztés, amely legszebb eredményeit akkor érte el, amikor tudatosan szembenézett a funkciót előidéző alapvető társadalmi okokkal, a polgári társadalom művelődési monopóliumával, az alapvető gazdasági-társadalmi ellentmondásokkal, és az ez elleni harc jegyében találkozott a nagy, progresszív történelmi korszakokban (pl. a századforduló időszakában, vagy 1945 után) a megnövekedett kulturális igény és a haladó értelmiség kultúrát terjesztő aktivitása.

E funkciónak - így magának a tudományos ismeretterjesztésnek is - emellett megvoltak a jellegzetes kulturális, a kulturális élet fejlődésének belső ellentmondásaira visszavezethető okai is. Ez pedig a kultúra terén is jelentkező munkamegosztás, szaktudományokra, egyes témakörökre, műfajokra való specializálódás rendkívüli fejlődést gyorsító hatása az alkotási folyamatokban, s ezzel szemben a szakjellegű, de különösen az általános elsajátítás korlátozottsága közötti ellentmondás. A felnőttnevelés, így az ismeretterjesztés is, a tudományok specializálódó, rendkívül gyors fejlődésével létrejött legújabb - az alapműveltségű, de még a magas szintű általános műveltségű ember számára is önmagában már hozzáférhetetlen - eredményeit igyekszik érthetővé, felhasználhatóvá tenni. Dumazedier szerint a felnőttnevelés itt „relé-szerepet” tölt be, némileg adaptál, mindennapi életünkkel kapcsolatba hoz, ezzel közvetít, szemléleti segítséget ad az új tudományos, technikai eredmények társadalmi méretű megismeréséhez.

A társadalomban valóban „átadó-állomásokra”, relékra van szükség - s ezt a szerepet is az iskola melletti és utáni közművelődés és a felnőttnevelés látja el. Ez a funkció valósul meg pl. a különböző technikai, tudományos baráti körökben, vagy szakkörökben, de még a korunkban egyre nagyobb népszerűsége szert tevő műkedvelő formákban is, amikor szakszerű vezetéssel, s a közös érdeklődésük kollektív támogatásával igyekeznek az emberek a művészetek fejlődésével lépést tartani és recepciós körökben (pl. filmklubok, színházbarátok köre, olvasóköri, stb. aktív vitáiban) feldolgozni, magukévá tenni, értékelni a legmodernebb műalkotásokat.

Már az előző funkciókkal kapcsolatban láttuk, hogy 1945 után milyen következetes és radikális intézkedések történtek a polgári művelődési monopóliumhelyzet felszámolására, egy demokratikus, korszerű iskolarendszer megteremtésére, a hátrányos családi, szociális, kulturális helyzetnek világviszonylatban is korszerűnek tekinthető népi kollégiumi mozgalommal való kompenzálására, a közművelődés lehetőségeinek - ezzel a tanulót körülvevő kulturális környezetnek - országos méretű megteremtésével. Rengeteget tettek a társadalmi, kulturális egyenlőtlenségek felszámolására, és ennek volt egyik jelentős lehetősége minden szinten a munka melletti tanulás, az iskolarendszerű felnőttoktatás feltételeinek megteremtése.

Mindennek ellenére a legújabb szociológiai vizsgálatok (Lehtonen Tuomisto, 1974) azt bizonyították, hogy ezeket a szociális és műveltségi egyenlőtlenségekkel társadalmunk még a mai napig sem tudta teljesen megoldani, még a szocialista iskolarendszer is inkább fenntartotta, némileg újratermelte, mint egalizálta ezekkel a különbségekkel. A felnőttnevelés integráló funkciója a jelenben és a jövőben is mint alapvető szándék nagyon fontosnak, nélkülözhetetlennek tűnik, mert megvalósítása rendkívül hosszadalmas, történelmi korszakokat igénybe vevő. Teljesítésének mértéke alapvető függvénye a társadalom uralkodó gazdasági, társadalompolitikai rendjének, a társadalmi egyenlőtlenségek ellen hozott tartós és következetes gazdasági, politikai intézkedéseknek, s ugyanezeknek a művelődési, kulturális

helyzet, körülmények egyenlősítése terén. Még egy olyan, a demokratizálásban, sőt a felnőttnevelésben is élenjáró polgári társadalomban, mint Finnország, is kimutatták a tudományos kutatók, hogy a felnőttnevelésben való részvétel is döntően a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt hely, az előzetes műveltségi állapot függvénye. Eredményeik szerint a 16 évesnél idősebb, felnőtt népesség 20%-a vett részt a felnőttnevelésben. Minél alacsonyabb volt a kezdő neveltségi szint, annál kisebb volt a részvétel. A csak elemi képzettséggel rendelkezők részvételi aránya 17% volt, ezzel szemben a középiskolai végzettségűeké 35%. Hasonló variáció adódott a foglalkozási státusz szerint is: legalacsonyabb volt a részvétel a szakképzetlen munkások, a farmerek és a háziasszonyok körében. Regionálisan is a részvétel annál alacsonyabb volt, minél kevésbé iparosodott a község ...”Így - összegezték eredményeiket a szerzők - a felnőttnevelés az egyenlőtlen elosztás miatt, ahelyett, hogy csökkentette volna, tovább növelte a népességben a csoportok közti képzettségi különbségeket”.

Nálunk ugyan a felnőttnevelési terület szerteágazó szakágrendszere miatt ilyen, összegző tudományos vizsgálattal nem rendelkezünk, a részeredmények (pl. az általános iskolai végzettség, vagy a szakképzettség pótlása) terén szembetűnik, hogy a felnőttnevelés reális szerepet tölt be azoknak a művelődési hiányoknak a pótlásában, amelyeket a „normál” iskolázás hagyott hátra, de az előbb idézett külföldi szociológiai vizsgálatok analogikusan azt mutatják, hogy a szociális okokból, termelési helyzetből, a lakóhely minőségéből adódó művelődési egyenlőtlenségeken összességében a szocialista társadalom is csak mérsékelten tudott változtatni. Ezért - a társadalomban meglévő és újratermelődő műveltségi egyenlőtlenségek kiegyenlítése terén - a felnőttnevelés integrációs funkciója még hosszú ideig, sőt, vannak tényezők, amelyek azt mutatják, hogy mindvégig nélkülözhetetlen funkció marad.

A kulturális javakban való részesítést segítő funkció korunkban még - az eddigiekhez képest - hatékonyabb motivációt kapott a TTF által létrehozott új ellentmondással, amely a tudományok, a technika rohamos fejlődése - ezzel az állandóan megújuló, naprakész ismeretek, műveltség iránti társadalmi szükségletet - és ehhez képest az egyének meglévő műveltsége ill. az iskolai tanulás utáni műveltségi állapota között van. Az ellentmondás feloldására egyetlen választ tudott adni az emberiség: a permanens nevelés koncepcióját, melynek esetünkben most az egész életre kiterjedő voltát, tehát a felnőttkori állandó és folyamatos újanevelés voltát kell hangsúlyoznunk. Ez egyformán érinti a nevelés iskolarendszerű és iskolán kívüli területeit.

A rendszerváltás utáni fejlemények sem tudtak azonban a tényleges megvalósítás javításában előrébb lépni. Elsősorban azért, mert erősebben nőtt a közművelődés egyéni részvételi költsége, miközben az ország legrászorulóbb rétegei elszegényedtek. Így bár az integrációs funkció kulturális szükségessége továbbra is nyilvánvaló, tényleges hatását alig fejtheti ki. A kultúrával való élés „ollója” még szűkebbre zárult. A tudományos ismeretterjesztés szinte teljesen visszaszorult. A funkció teljesülése leszűkült a szakképzés, valamint az írott és elektromos tömegközlés kultúra-terjesztő szerepére. Egy szűk, jómódú társadalmi réteg számára viszont a luxusfogyasztás (benne a kultúrával való élés sokszor csak sznobizmusból eredő) formája is kinyílt. Ez azonban az *elit kultúra és tömegkultúra közötti ellentmondás feloldását (tehát a kulturális kiegyenlítődést) társadalmi méretben, egyáltalán nem szolgálja*. Modern korunk közműveltségi követelménye miatt a funkció szükségessége reális, de a megvalósítás lehetőségei egyre kilátástalanabbak.

IV./4.1.5. Történeti és aktuális, lokális és nemzeti (nemzetiségi, etnikai) identitástudat alakítása

A felnőttnevelés funkcióiban jelentkező mai problémák tárgyalása kapcsán szembekerülünk azzal a feladattal, hogy mérlegelnünk kell, vajon a társadalom rendszerváltással bekövetkező változásai nem jelzik-e újabb funkciók keletkezését (ha még csak „in statu nascendi” (= a kialakulásakor, a születés pillanatában) állapotban is).

Két terület jelenségei kívántak alaposabb mérlegelést. *Az egyik szociális segítség funkciója*, amely jelenség azonban túlmutat a felnőttnevelés területén, mert - mint ezt előbb kifejtettük, a szociális helyzetről szóló fejezetben - bár mindig van a tevékenységnek egy felnőttnevelési aspektusa, lényegében az mégis a társadalom egy külön, önállósult szakszolgáltató tevékenységévé vált. Ezért - tovább vállalva hozzá a felnőttnevelés kiegészítő kapcsolódását, és figyelve ennek fejlődését - egyelőre önálló felnőttnevelési funkcióként még nem véltük indokoltnak szerepeltetni.

Van azonban egy másik, új terület, amelynek alapvető megindítója, de megvalósítója is elsődlegesen a felnőttnevelés és közművelődés (némileg a pedagógia is): *ez a lokális és nemzeti (nemzetiségi-etnikai) identitástudat kialakítása*. Nagy József (1995) több vonatkozásban fontos megállapításokat tett a személyiség struktúrájáról. A személyiség, mint komponensrendszer működésének szabályozói között emelte ki a személyes tudat jelentőségét, amely a személyes világtudatot, én-tudatot, életprogramokat stb. foglalja magában, amelyek a *személyiség identitásának meghatározó* szándéktalan/szándékos döntéseinek végső viszonyítási alapjai.

A szakirodalom még különbséget tesz a személyes és szociális én-tudat között, s ez utóbbi fontos összetevőjeként említi az ún. „hovatartozási én-tudatot”, amely annak önismerete és önminősítése, hogy mely nemzethez, néphez, etnikumhoz, réteghez, csoportokhoz tartozunk. A hovatartozási én-tudat, identitás a személyközi szerveződések fölötti szociális struktúrák létrejöttének, működtetésének, megőrzésének és fejlődésének pszichikus feltétele. *Tehát lényege a nemzeti; nemzetiségi, etnikumi, lokális azonosságtudat*. Vannak jelentős genetikai, ösztönös komponensei, melyek már akkor működnek, amíg mindez még nem emelkedik a szociális és egyéni tudatosság szintjére. Összetevői között a történeti és nyelvi azonosság és másoktól való elkülönülés, a vallásos, szokásbeli, életmódbeli, kulturális, ruházkodási stb. azonosságok, ill. elkülönülések felismerése, majd tudatos erősítése, általánosítása található.

Természetes magyarázata annak, hogy mindez most erősödött tel az elmúlt évtizedekben, maga a plurális, demokratikus politika, amely tudomásul veszi a másságot, a legkülönbözőbb szintű csoportokat és csoportérdekeket és ezek közötti érdekegyeztető magatartással igyekszik a helyi, regionális és országos politika szintjén élni vele.

Itt merül fel e problémával kapcsolatban egy fontos elvi/rendszertani kérdés. Itt van-e az identitás problémának a megfelelő rendszertani helye a felnőttnevelés szocializációs funkciói között, vagy - mivel ez a felnőtt (illetve bármely életkorú) ember személyiségének jellegzetes tudati tartalma és személyi magatartása, nem inkább az individualizációs funkciók között kellett volna elhelyezni? Nézetünk szerint itt van a legadekvátabb helyén, a szocializációs funkciók végén, mintegy átmenetet képezve az individualizációs funkciók felé.

Elsődlegesen szocializációs funkció, hiszen keletkezésében és funkciójában is a politikai, kulturális funkcióhoz tartozik. A közös együttlét, az ebből származó hagyományok, az együttes magatartási formák, a közös múlt, az együvé tartozás szociálpszichológiai alakító tényezői alapján fejlődnek ki és ugyanígy gyakorolják társadalmi funkcióikat is. Igazában történelmileg jelen volt már a felvilágosodás és reformkor nemzeti tudat, önérzet-élesztés,

nemzeti-politikai funkciójában. A mai demokráciában viszont a plurális, sokszínű demokratizmus, másság és együvé tartozás fontos forrása.

De másrészt - kétségtelenül - az *egyén műveltségének, a személyiség alapvető tudattartalmának és magatartásának egyik fontos megnyilvánulása, így fontos individualizációs funkciója is* van. Igazából az egyéniség, személyiség egyik legfontosabb közösség felé irányuló beállítottságának, viselkedésének, társadalmi funkcionálásának a legfőbb indukálója: ettől lesz a személyiség szerepe szervessé a társadalomban, a nemzetben, az etnikumban, ebből ered a szolgálat fontos kötelességérzése, a szociális segítő, vezető funkció. Mindez elvezet a „légy hű önmagadhoz” parancsig, mely ugyancsak az identitástudat, öntudat fontos életút-szabályozó megnyilvánulása.

Persze az is nyilvánvaló, hogy nemcsak felnőttnevelési funkció, hanem általános embernevelési (antropagógiai) jelenség is. Nem tudjuk eléggé hangsúlyozni: társadalmilag, de a személyiség egyensúlya miatt is alapvető fontosságú személyiségformálódási jegy.

VI./4.2. Személyi; individualizációs funkciók

A felnőttnevelés funkcióinak társadalmi, és ugyanakkor individualizációs szempontból való komplex vizsgálata szükségszerű konzekvenciája a korszerű személyiségelmélet érvényesítésének. Az egyén és társadalom dialektikájának, másrészt az emberben a természeti és társadalmi meghatározottságok dialektikájának a felismerése juttatta túl az emberi gondolkodást a szimplifikáló szemléleten. Ezek egyike az embert csak az individuum oldaláról szemlélte és magyarázta. Gramsci (1965) írta: „Az összes eddigi filozófiák ... az embert úgy tekintik, mint egyéniségére korlátozott egyént... Ezen a ponton kell megreformálni az emberről alkotott fogalmakat. Vagyis úgy kell tekintenünk az embert, mint aktív viszonyok sorozatát (egy folyamatot), amelyben az individualitás, bár óriási jelentőségű, de mégsem az egyetlen figyelembe veendő mozzanat”.

A szimplifikáló szemlélet másika csak a társadalmat, az általánosot szemlélte, mindent csak a társadalmiság oldaláról értékelt, s teljesen „kiejtette” figyelméből a társadalmat szervesen alkotó egyént, mint konkrét emberi lényt, pszichikumának kettős, természeti és társadalmi meghatározottságában. A helyes, korszerű szemléletmód mindkét irányú szimplifikáló szemléletmód torzítását ki kell, hogy küszöbölje, meg kell, hogy haladjon. Következésképpen, ha a személyiségformálás problémáit - *így a felnőttnevelés funkcióit is elemezzük, szükségszerű az, hogy ugyanazon folyamatokat ne csak a társadalmat alkotó minőségileg felkészített ember, mint személyiség oldaláról vizsgáljuk, hanem részletesen vegyük számba ugyanazokat a folyamatokat az önálló pszichikummal rendelkező egyediség, a természeti-társadalmi körülmények között élő emberi személyiség belső egyensúlya, harmóniája, értéktartalma és hatékonysága, egészsége vagy sérülése szempontjából is*. Nem valami felesleges szubjektívizmus vagy pszichologizálás ez, hiszen az egyén a maga belső pszichikus egyensúlyával, stresszmegoldó képességeivel, értékészletével, személyi tulajdonságaival lesz hatékony társadalmi ember, a társadalmi követelményekhez rugalmasan alkalmazkodni tudó vagy ellenkezőleg a társadalom számára bomlasztó, az állandóan változó követelményektől elmaradó ember. Így igaz ez a felnőttnevelés funkciói szempontjából is. Azonos felnőttnevelési folyamatnak vannak dominánsan társadalmi oldalról megragadható funkciói - ezeket világítottuk meg eddig - és vannak inkább szubjektív, személyiségi oldalról feltárható szerepei, amelyekre a következő részekben fogunk kitérni, de mindkettő ugyanabban az emberben hat és dialektikus kölcsönhatásban van egymással.

IV./4.2.1. A környezet és szervezet egyensúlyát biztosító adaptációs és nevelési funkció

A felnőttnevelésnek a pszichikum belső természete szempontjából jelentkező funkcióját a személyiség fejlődését mozgató ellentmondások, elsősorban a környezet és szervezet közötti ellentmondások és ennek feloldása, egysége, egyensúlya oldaláról világítjuk meg.

Láttuk az előbb, hogy a személyiség az ember és a környezet kölcsönhatásában alakul ki és ebben fejlődik tovább.

A pszichikum fejlődését vizsgálva a személyiséglélektan - a dialektika törvényeinek megfelelően - a személyiség mélyén rejlő ellentmondásokban ismerte fel a fejlődés hajtóerejét. Ezek közül az egyik legalapvetőbb a környezet és szervezet közötti ellentmondás ill. ennek egyensúlyára való törekvés. Minket most elsősorban az a folyamat érdekel, ahogy ebben a személyiség fejlődése létrejön. A környezet összes külső feltételei formálják az egyént, de az életfeltételek közül az emberek kölcsönös viszonyai gyakorolnak döntő hatást. Az ember e viszonyokba beleszületik, s az érintkezés és tevékenység révén szervesen bele is kapcsolódik. Eközben a környezet - a természeti, technikai, s társadalmi is - az érintkezés révén követelményeket támaszt az egyénnel szemben, amelyeknek neki, ha a viszonyban helyt akar állni, meg kell felelnie. Íme az egyik legerősebb fejlődést hajtó ellentmondás: a környezet követelményei és az egyén felkészültsége között. „A személyiség e viszonyokba - olvashatjuk A. G. Kovaljovnál (1972) - az érintkezés és a tevékenység során be is kapcsolódik, ezért feltétlenül visszatükrözi e viszonyokat, alkalmazkodik hozzájuk, először öntudatlanul, majd pedig tudatosan. A körülmények, melyek között az ember él, nem passzívak. Aktívan, noha ösztönösen hatnak az egyénre és ebben az aktivitásban realizálódtak azok az objektív körülmények, amelyeket a társadalom támaszt az emberrel szemben.” (Kiemelés D.M.).

„Az újítás, a fejlődés - így az alkalmazkodás is - azonban nemcsak a társadalom anyagi, technológiai aspektusára vonatkozik - olvashatjuk Marcel de Clerk (1972) tanulmányában. Szintúgy vonatkozik az eszmékre, az intellektuális szakavatottságra, a szokásokra, a viselkedésre, a beállítottságra.” Tehát ez a rohamos, állandóan gyorsuló változás mindig az embert érinti. Minden fejlődés újítás, minden újítás tanuláshoz, új alkalmazkodáshoz kötött. Az ember lesz ennek élvezője, de ő lesz - az alkalmazkodás kényszere miatt „szenvédője” is.

Az egyén előbb öntudattalanul, később céltudatos tanulással valósítja meg a környezethez, kihívásokhoz való alkalmazkodás folyamatát. Aláhúzzuk, hogy az alacsony műveltségi színvonal, de bizonyos mértékben még az élet fejlődésével önmagát állandóan újítani nem képes, megmerevedett műveltség is fékezője, fejlődést gátló tényezője az újítások átadásának, megvalósításának. Az ember fejlődéshez való alkalmazkodása tehát egy életen át tartó tanulást követel tőle. Ennek megkönnyítése az a fontos kihívás, amellyel a XX. sz. második felében a felnőttnevelés szembetalálja magát. *Ez a felnőttnevelés permanens fejlődéshez való adaptációt elősegítő funkciója* - amely a kultúra és az élet egész területére kiterjed (a szakműveltség fejlesztésétől a szabadidő-kultúráig).

Amit tehát az előző fejezetben társadalmi szempontból mint a permanens nevelés funkcióját mutattunk be, most az egyén oldaláról, mint pszichikum egyensúlyát megbontó ellentmondást, feszültséget, ill. mint ennek feloldásának segítésére törekvő felnőttnevelési funkciót elemeztük

A környezet és szervezet közötti ellentmondáson túlmenően a személyiség-lélektan több más ellentmondást is felsorol, amelyeknek közös sajátosságuk, hogy a személyiségen belül egyensúlybomlás, kisebb-nagyobb feszültségek keletkeznek. Az egyén természetes törekvése az egyensúly, harmónia visszaállítása, amely tőle komoly tanulós alkalmazkodást kíván, a társadalomtól pedig kedvező élet-, művelődési, nevelési (ezen belül felnőttnevelési) feltételeket.

IV./4.2.2. A személyiség belső harmóniáját biztosító szabadidős (kompenzációs, pihentető és pszichohigiéniai) funkciók

Ezek a funkciók szorosan kapcsolódnak az életben jelenlévő, az előző fejezetben alapvető formáiban jellemzett, de szinte az élet minden jelenségeit kísérő különböző feszültségekhez, az élet, a személyiség alapvető szükségletét jelentő harmónia megbomlásához, és ahhoz a küzdelemhez, amit az ember e diszharmóniák reális vagy kompenzációs feloldásáért tesz többek között a felnőttnevelés és különösen a közművelődés szabadidős funkcióin keresztül.

Az individualizációs funkciókról a felnőttnevelés kihívásai kapcsán részletesen szoltunk, így most ezekről - a funkciók összefoglalása és általánosítása érdekében - már csak nagyon rövidítetten szolunk.

Elsőnek arról a harmónia igényről, ill. arról a súlyosan jelentkező *diszharmóniáról szolunk, amely a személyiség és alapvető tevékenysége, a termelő tevékenység között van.* Az egyén természetes szükséglete, hogy olyan munkát végezessen, amely személyiségének a legjobban megfelel, amely sokrétű lehetőséget nyújt képességei, alkotó ambíciói szabad kibontakoztatására. A munkamegosztás, az iparosítás gépesítésénél a mechanizált szalagtermelés bevezetése, amely a gépi munkafolyamat egy-egy részelemévé degradálja az ember munkáját, megfosztja az egész munkafolyamat átlátásától, alkotó végigdolgozásától. Szükségszerű velejárója lesz a gazdasági folyamatnak az elidegenítés, magától a munkától, a munka tárgyától, termékétől, következményként a másik embertől is. Itt találkozunk a *felnőttnevelés, különösen a közművelődés kompenzáló funkciójával, a termelőtevékenység és a személyiség képességei, alkotó vágya közötti diszharmónia feloldásánál.* Itt a felnőtt szabadidős, aktív tevékenységében keres olyan alkotó foglalatosságokat magának, amelyben sajátos érdeklődését kielégítheti, sajátos képességeit kifejtheti, alkotó vágyait kiélheti: kertészkedik, barkácsol, modellezik, vagy éppen műkedvelő művészeti csoportban fejti ki reprodukív, vagy produktív művészkedésben képességeit. A személyiség képességeinek alkotó kiélése - természetesen - magában az alapvető társadalmi-termelési folyamatban kellene, hogy megvalósuljon, ebből a szempontból ez a megoldás némileg illúzió, szubjektíve azonban mégis tartalmazza az alkotó vágy kiélésének kompenzációját, az alkotó tevékenységhez mégis hozzákapcsolódik sajátos képességei gyakorlása, fejlesztése, így az alapvető társadalmi folyamatokon keletkezett diszharmónia némi szubjektív kompenzációja.

A XX. sz. második felének élettani és lélektani kutatásai, különösen Selye János (1976) stresszre vonatkozó tudományos eredményei, valamint a szabadidő funkcióinak tanulmányozása hívják fel a figyelmet a *felnőttnevelés, különösen a közművelődés pihentető, rekreációs és pszichohigiéniai funkcióira.*

Az előző fejezetben feltártuk azokat az alapvető belső ellentmondásokat, feszültségeket, amelyek az élet, a személyiség fejlődésének döntő feltételei. Selye János kutatásai továbbvitték ezt a felismerést afelé, hogy az élet egésze, legkülönbözőbb természeti és társadalmi viszonyulások megbontják a személyiség belső egyensúlyát (homeosztázist) s az embert alkalmazkodásra, a homeosztázis fenntartására kényszerítik, ezek feszültséggel járnak, stresszhatást gyakorolnak. „A szabad és független élet feltétele a milieu interieur állandósága” - olvashatjuk Selye könyvében. (...) „Életem és egészségem fenntartása azt kívánja, hogy semmi se térjen el bennem túlságosan a szokásos egyensúlyi állapottól. Ellenkező esetben megbetegszem, sőt meg is halhatok.” „Ki kell emelni azt a tényt, hogy a szervezet alkalmazkodó képessége vagy adaptációs energiája véges és kimeríthető... Adaptációs energiából őrzött készletünket egy olyan öröklött vagyonhoz lehet hasonlítani, amelyből újabb és újabb összegeket használhatunk fel, de egyelőre semmi bizonyítékunk rá, hogy gyarapítani is tudnánk újabb betétekkel. Alkalmazkodó képességünket könnyelműen

elherdálhatjuk „mindkét végén égetve a gyertyát”, de azt is megtanulhatjuk, miként gazdálkodjunk okosan és takarékosan ezzel a készlettel, hogy sokáig tartson, mert csak olyan célokra használhatjuk fel, amelyekre érdemes és amelyek a legkisebb distresszt okozzák.”

Emeljünk ki ebből a megállapításból néhány fontos gondolatot és vigyünk ezeket tovább.

Igaz, hogy adaptációs energiánk véges és kimeríthető, de ez csak végső summázódása a folyamatnak. Mindennapi életünkben egy természetes ciklikusság, a feszült, stresszes állapotokat követő pihenés, kikapcsolódás szinte teljessé teszi a reverzibilitást, helyreállítja ellenálló képességünket és alkalmazkodó képességünket. Azért mondom, hogy „szinte”, mert a teljes megújulás lehetetlen, minden erős stresszes hatás hagy maga után a szervezetben valamilyen „kémiai sebhelyet”. Ezek felhalmozódása végső soron az ellenálló képesség csökkenéséhez vezet, s bekövetkezik az öregedés, s a halál. Hogy ez a „sebhely” milyen mély lesz, erősen függ attól, mennyire tanultuk meg a helyes életmódot, a stresszek feloldását, a védekezéseket. Mert ezeket is meg lehet tanulni. Ugyanazon stresszor nem ugyanolyan mélységű stressz-hatást gyakorol két emberre. Ez pedig a belső és külső feltételektől (pl. öröklött hajlam, életkor, nem, a személyiség egészséges stabilitása, értelmi, illetve konfliktust feldolgozó képessége stb.) függ.

Itt jutottunk el a *felőttnevelés és közművelődés ezzel kapcsolatos funkcióihoz*. Nem kétséges, hogy a modern élet a fejlődés óriási felgyorsulásával, az érintkezések, közlekedés felfokozódásával, a tömegek mozgásával, a hírközlés kiteljesedésével, a szinte állandóvá váló zajártalommal, a növekvő környezetszennyeződéssel stb. fokozta az embert ért stresszhatásokat, feszültségeket, alkalmazkodási szükségletet. Ez szükségszerűen követeli meg, hogy a modern társadalom felfokozza a maga erőfeszítéseit minden olyan külső beavatkozás lehetőségének a megtalálására, amely distresszek elleni védekezést, a sikeres alkalmazkodást, a feszültségek feloldását erősítheti. Ennek lesz fontos eszköze a felnőttnevelés és közművelődés.

Mivel?

A felnőttnevelés az egészséges életmódra neveléssel és ehhez a megfelelő feltételek megteremtésével. Ehhez hozzátartozik:

- Mindenkinnek gondos vizsgálatot kell végeznie ahhoz, hogy megtalálja azt a stressz-szintet, amelynél a legjobban érzi magát.
- A helyes életritmus ismerete: a stressz-hatások és pihenés ciklikus változása.
- A testi és lelki higiénia követelményeinek ismerete.
- A helyes interperszonális kultúra ismerete.
- A konfliktusokat sikeresen feldolgozó belső lelki kultúra kifejlesztése stb.

A közművelődés a maga rekreációs, szórakoztató és szórakozva művelő formáin keresztül megvalósuló pihentető-felfrissítő funkcióival:

- Bizonyos érzelmi tényezők, mint pl. a csalódás és a kudarc, igen könnyen veszélyessé tehetik a stresszt, míg a testmozgásnak általában pihentető hatása van és feloldja a kudarc és csalódás által okozott feszültségeket.

A szórakozás és szórakozva-művelődés kultúrájával (amelynek a kikapcsoló-felfrissítő regeneratív funkcióját nem lehet tagadni, miközben - különösen a szórakoztatva művelő formák - tényleges személyiségfejlesztő funkciót is megvalósítanak.)

Végül a közművelődés pszichohigiéniai, pszichoterápiás funkcióit kell megemlíteni. Itt a közművelődés közvetve veszi ki részét bizonyos feszültségek feloldásából. Ilyen szerepe van pl. a különböző közművelődési szabadidős közösségeknek (pl. kluboknak, műkedvelő

közösségeknek stb.), ahol már magamnak, problémáimnak, feszültségeimnek a „kibeszélése” a közösségben feloldó pszichoterápiás hatású.

Az előbb elmondottak magyarázzák meg azt a sok problémával teli, mégis reális jelenséget, hogy a modern élet nagyobb feszültségei egyre inkább e kikapcsoló, pihentető, szórakoztató, pszichoterápiás funkció felé „nyomják” el a legrugalmasabb művelődési formát, a közművelődést.

IV./4.2.3. Személyiségfejlesztő, tehetséggondozó képző-nevelő funkció

Az, hogy a felnőttnevelés individualizációs funkciói egyúttal mennyire jelentenek szocializációs funkciót is, a legtisztábban a felnőttnevelésnél a felnőtt élet problémái megoldásához szükséges sajátos tulajdonságait, képességeit kibontakoztató értelmi képző funkciója bizonyítja.

Miközben a felnőtt személyiség probléma-megoldáshoz szükséges képességei fejlesztését, képzését oldja meg, ez a folyamat egyszerre járul hozzá a személy egyéni életkonfliktusainak megoldásához, és a termelésben, köznapi életben jelentkező ellentmondások, problémák alkotó megoldásához is.

Kezdjük a személyes élet konfliktusai megoldásának szükségletével. Ezt a felnőttnevelés a probléma elemzéséhez szükséges értelmi képességek, átfogó gondolkodási képesség előzetes fejlesztésével segíti, másrészt azzal, hogy ez életproblémák tisztázását külön-külön tartalmi feladatként kezeli és a közösség bölcsességével támogatja.

Az életgondok megoldásának segítése különösen fontos az élet olyan „fordulópontjain”, mint a serdülés, udvarlás, párválasztás, születésszabályozás, anyaság, apaság, gyermekgondozás, gyermeknevelés, gyermekek kiválása a családból, házassági konfliktusok, nyugdíjba vonulás, klimaktérium stb. Ide tartozik az egész egészségügyi felvilágosítás, egészséges életmódra nevelés, a emberhez méltó életmód alapelemeinek, értékhierarchiájának megerősítése. Így valósul meg a szabadidő rekreációs, kikapcsoló szórakoztató, a lelki harmónia megerősítését szolgáló funkciója.

A funkció másik oldalát a személyiség legfőbb pszichikus képességei, különösen értelmi képességeinek és készségeinek fejlesztése, gyakorlása és megerősítése jelenti. *Ezek az önmegvalósítást, a személyi képességek kibontakozását szolgáló felnőttnevelési feladatok.* Mindenekelőtt a felnőtt sajátos érdeklődésének felébresztése, fejlesztése, kielégítése: öntevékeny művészi tevékenység, szakkörök, gyűjtő- és amatőr tevékenységek segítése, a művészeti recepciót segítő foglalkozások (olvasóköri, képző- és díszítő-, művészeti körök, filmklubok, színház- és zenebarát körök) megszervezése és működtetése. Az ismeretterjesztésen kívül ezek elsődleges feladata az innovációs kreatív képességek, készségek felébresztése, fejlesztése, gyakorlása. Rendkívül jelentős a *felnőttnevelés értelmi képző feladatán* belül az alapvető gondolkodási műveleteknek, képességeknek a fejlesztése, az „elmeedzésnek”, a tanulni tanulásnak, a problémafelvető és -megoldó gondolkodásnak, kereső-kutató innovatív gondolkodásnak a fejlesztése.

Összességében e feladatok teljesítése tanúsítja, hogy „óriási tartalékok szunnyadnak, az egyénben, a felnőttben, amelyek megújíthatók, mozgósíthatók, ha közvetlenül hasznosítják, felhasználják őket” (Schwartz, 1973).

A felnőttnevelés az előző 2-3 évtized feladat-meghatározásával szemben, mely egyoldalúan csak a társadalmi szükségleteket, szocializációs funkciókat vette figyelembe, napjainkban kiegészül az individualizációs szükségletek kielégítését szolgáló feladatokkal. Ezzel válik a feladatrendszer harmonikussá és teljessé.

IV./4.3. Összefoglalás: a munkaerőpiac művelődési, felnőttnevelési és önnévelési vonatkozásai

A felnőttnevelés társadalmi és egyéni funkcióinak összegezése kapcsán kell válaszolnunk napjaink rendszerváltás utáni speciálisan új jelenségére: a munkaerőpiac művelődési, nevelési vonatkozásaira. Minden kétséget kizáróan *modern korunk egyik legaktuálisabb kihívásáról van szó*, mely lényegében szintén az intenzív gazdaságfejlesztési korszak terméke.

Vajon nem lehet ezt a felnőttnevelés sajátos funkciójának felfogni? Mihelyt a kérdést átfordítjuk az embernevelés nyelvére, az így hangzik: emberi erőforrások fejlesztése és felhasználása. Ebben az esetben egy sajátos igen/nem választ kell adnunk a kérdésre. Nem lehet egy felnőttnevelési (pl. a szakmai kultúra fejlesztése) funkcióra leszűkíteni, de még a felnőttnevelés egész integrált funkciórendszerével sem magyarázható meg a feladat. Ugyanakkor maga a felnőttnevelés egésze is nélkülözhetetlen részt vállal az emberi erőforrások fejlesztéséből és felhasználásából. De az egész folyamat csak sokkal szélesebb emberi személyiségformáló rendszerben gondolkodva válaszolható meg. Teljes mértékig egyetértek a JPTE -Gáspár László (1990) vezette - kutatási csoportja témaértelmezésével és válaszával: „Az emberi erőforrások azok a mindenkori (a cselekvő egyénekben) tárgyasult lényegi erők, amelyek a mindenkori társadalmi lét egészét újra és újjátermelik. Ezek a lényegi erők, valamennyi általános és speciális, elméleti és gyakorlati, intellektuális és manuális, irányító és végrehajtói, reprodukív és produktív stb. *emberi képességeknek az adott egyénre jellemző totalitása*. Az egyén általános termelőképesége (alkotóképessége) *egyszerre érték és értékforrás*.”

Ezen értelmezés mutatja, hogy a felnőttnevelés egésze a szakmai, politikai kultúra terjesztésétől az iskolarendszerű felnőttoktatásig és közművelődésig nélkülözhetetlen szerepet játszik az emberi erőforrás fejlesztésében, de csak a felnőttnevelés személyiségfejlesztő hatásával az egész folyamat nem magyarázható meg. Ki kell terjeszteni szemléletünket a fizikai, szellemi és magatartási erőket fejlesztő, óvó és kiteljesítő társadalmi és személyiségi hatásrendszerre és folyamatra. Ezek összességéből külön hangsúllyal kiemelünk hármat, amely a legnyomatékosabban kiveszi részét a személyiség értékállománya teljes struktúrája kialakításából. Ezek:

- A szocializáció folyamata (benne a családi szocializáció is), amely nemcsak közvetlen tapasztalás, hanem közvetett értékészletek átszármaztatása is és nemcsak a gyermek iskola előtti szocializációját jelenti, hanem az élet egész folyamatán át tart.
- A permanens művelődés és nevelés élethosszig tartó rendszere (melyben a művelődés nem egyenlő csak a fiatal képességei önalakító, önnévelő fejlesztésével, az egyéni tehetséggondozással, hanem egy nagyon széles szórakozva-művelő aktivitást is jelent, s ezáltal nemcsak értelmi önképzést, hanem a személyiség teljes formálódását, szintén az ember egész élete folyamán).
- Végül a permanens nevelés, művelődés folyamatával dialektikusan összefonódó, hatékonyságában egyre növekvő, végül kifejlett állapotában autonóm vezérlésűvé fejlődött, céltudatos önnévelés (önalakítás), részfunkciói szerint: önművelés, önképzés és önnemesítés folyamata ugyancsak élethosszig tartóan.

Munkám egésze, a már eddig megismert és az azután következő önnévelés-elméleti rész együttesen bizonyítja, hogy *én a permanens - élethosszig tartó - művelődés és nevelés-önnévelés komplex rendszerében gondolkodom*, amelyben az emberi erőforrás fejlesztés egyedül értelmezhető, így ez a probléma az előbb jelzett értelmezés szerint szerves részét képezi munkámnak.

„A probléma munkaerő-piaci része az emberi erőforrások hasznosításának piacgazdasági vetülete. Az emberi erőforrásokat is termelik - olvashatjuk Gáspár tanulmányában (i.m.: 4. old.) - mert ebben az esetben is értékteremtésről, új értékek létrehozásáról van szó. Csak ezek az értékek nem használati tárgyakban, berendezésekben, viszonyokban stb. tárgyiasulnak, hanem magában az emberben. *A legnagyobb értékfelhalmozás az ember értékteremtő képességének a fejlesztése.*”

Több konzekvenciát kell ebből levonnunk:

- A munkaerőpiacon az embernek - a személyiség értékkészletének függvényében - ára is van. Ez igaz a segédmunkástól a legmagasabb vezetőig.
- Az egyén minél magasabb szintű munkaerő-piaci státuszba kerül, annál nagyobb súllyal (értékkel és árral) merül fel személyisége komplex fejlettségének követelménye. Annál nagyobb értéket képvisel, ha fizikai erőkészlete, ellenálló képessége, szakmai tudása, ügyessége minél inkább kiegészül, *magas intellektuális, megértő és alkotó képességgel*, szolid magatartási kultúrával, határozott (egy vagy több irányba is) kiművelt egyéni tehetséggel, sokrétű érdeklődéssel és mindennek felett fejlett céltudatos s hatékony önalakító, *önnevelő, önképző és önnemesítő képességgel és készséggel.*

Az értékpiaci szituáció külön hangsúlyt tesz néhány olyan személyiségi képességre, amelyek eddig a felnőttnevelésben nem (kellő arányban) szerepeltek. Ilyen az önnevelési (önművelési, önképzési, önnemesítési) képesség, a munkafolyamatok (sőt összetársadalmi folyamatok) minél szélesebb és mélyebb megértő, átlátó képessége és végül a reális kritikai önértékelésre épülő önmenedzselő képesség, (Nem tudom elfogadni csak a saját értékeit és hiányosságait reálisan mérlegelő öndiagnózisra épülő ön-menedzselést, mert a legszebbnek látszás érdekében „feltupírozott” önreklámozást munkaerkölcsbe ütköző magatartásnak ítélem.) Gondolatmenetünk felnőttnevelésre vonatkozó végső konzekvenciájának tehát azt tartom, hogy ezeket az értékeket szervesen be kell építeni a felnőttnevelés feladat- és tartalom-rendszerébe.

*

Végigtekintettük a felnőttnevelés funkciórendszerét történeti kibontakozásában, s a társadalmi, szocializációs és a személyi individualizációs aspektusok szempontjából rendezve. Meggyőződésünk, hogy megfelelő tudományos érvekkel lehetett bizonyítani, hogy a *felnőttnevelés funkciói* - különösen az utóbbi 40-50 évben - *nem csökkentek (ahogyan sokan még ma is tévesen vélik), hanem jelentősen nőttek, sőt differenciálódtak.* Olyan funkciók ezek, amelyek szocializációs vagy a személyiség individualizációs fejlődése szempontjából nélkülözhetetlenek, azokat más szervezetek el nem tudják helyette végezni. Következésként *ezek a funkciók a szükségszerűség erejével bizonyítják most és a jövőre nézve is a felnőttnevelés társadalmi létét, nélkülözhetetlenségét.*

Napjainkra a felnőttnevelés társadalmi jelentősége óriási mértékben megnövekedett, így sikeres megvalósítása a társadalmi fejlődés egyik kulcskérdése lett. Ismételnünk kell a tokiói felnőttnevelési világkonferencia tételét: „A felnőttnevelés már nem tekinthető tovább társadalmi szolgáltatásnak, hanem szükséges nemzeti beruházásnak”.

Másrészt így tudtuk kiemelni, hogy, *a felnőttnevelés ezt a szerepét csak akkor tudja megvalósítani, ha egyenrangú része lesz a társadalmi nevelésnek, és szervesen beilleszkedik a művelődés és nevelés teljes rendszerébe az egyetlen korszerű koncepció: a permanens nevelés elve alapján.* Az 1960-70-es évtizednek javára írandó egyik eredménye volt - olvashattuk Clerk (1972) már előbb idézett tanulmányában - hogy elismerték a nevelésnek mint olyan permanens művelődési tanulási folyamatnak a fogalmát, amely egész életen át végigkíséri az

embert, és mint olyan fogalmat, melyet a montreali konferencián „minden egyes ember jogaként, az emberiség számára pedig kötelességként” idéztek. (Kiemelés: D. M.)

Ennek a permanens nevelésnek lesz szerves része a felnőttnevelés, amellyel szemben az élet mind mennyiségi, mind pedig minőségi síkon szüntelenül újuló igényeket támaszt, s amely már a legfejlettebb országokban (pl. USA-ban, Európa északi és nyugati országaiban) a résztvevők számát s a pénzügyi forrásokat illetően - már elérte a felnövekvő nemzedék iskolázásának adatait.

A felnőttnevelés funkcióinak számbavétele végül azért volt számunkra fontos, mert ez jelenti azt a közös feladatot, amit minden egyes felnőttnevelési szakág - sajátos lehetőségei arányában - meg kell, hogy valósítson. Ez befolyásolja sajátos célkitűzéseit, nevelési részfeladatait, vezérelveit, oktatási tantervét (tehát tartalmát) és módszereit is. Fontos tehát, hogy minden felnőttnevelési szakág és a közművelődés is e globális funkcióknak a nézőpontjából tudatosítsa a maga helyét, funkcióját, feladatait a művelődés és permanens nevelés rendszerében.

V. A SZABAD KÖZMŰVELŐDÉS VÁLASZA A MAI TÁRSADALOM, KULTÚRA, MŰVELŐDÉS ELLENTMONDÁSAIRA ÉS KIHÍVÁSAIRA

V./1. A közművelődés történeti fejlődésvonala és fogalomrendszertani tisztázása

A mai szabad közművelődés névhasználat szempontjából történetileg a szabadoktatás, iskolán kívüli népművelés, szabadművelődés, szocialista közművelődés névváltozaton keresztül jutott a mai *szabad közművelődés* fogalmi megjelöléshez. A magyar felvilágosodástól indult elsődlegesen iskolapótló és szakműveltség terjesztő funkcióval. A századfordulóra az iskolán kívüli nevelés teljes feladat- és eszköztárával az előbbi feladatok mellett további feladatokat is végzett: minden korosztály politikai nevelése, széles ismeretterjesztés, a sajtón, könyvkultúrán alapozódó tájékoztatás, szórakoztatás és a testi kultúra terjesztése. Itt érte el legszélesebb kiterjedését. Az első világháború után feladatrendszere előbb a szakképzés területével, majd a rendszeres politikai képzéssel, végül sajtó és könyvkiadás, a testedzés és az iskolarendszerű képzéssel szűkült. Ezek a területek a kultúraterjesztés, vagy felnőttnevelés önálló ágaivá fejlődtek, s kialakult a könyvtári munkára, otthoni művelődési tevékenységre és mozihálózatra épülő ismeretterjesztési, művészeti nevelési, szórakoztatási és szakköri munkára leszőkült népművelés tevékenysége.

A második világháború után az ún. „népi demokratikus” időszak szabadművelődése a társadalom egésze számára valóban a kultúra teljességére kiterjedő, liberális, szabad művelődés demokratikus mozgalmát teremtette meg, amelynek a fordulat éve (1948) utáni radikális szétverése, s helyébe egy felülről, központilag irányított monolitikus szocialista népművelés állítása, a demokratikus közművelődés egyenes fejlődési vonalát megtörte, a szabad kulturális életet erős ideológiai korlátok közé szorította.

Ez magyarázza meg, hogy a rendszerváltás utáni közművelődés a szabadművelődés rendkívül pozitív hagyományaihoz tért vissza, s onnan újból elindulva igyekszik kiegyenesíteni a szabad demokratikus közművelődés útját, újból megteremteni a szabad kulturális élet és nevelés feltételeit.

A fogalom tartalmának értelmezése szempontjából két fontos megjegyzésünk van. A szabadoktatás határozott felnőttnevelési területként indult a felvilágosodás idején. Innen a századforduló idejéig változott, egyre szélesebb terjedelmébe előbb az ifjakkal, majd a gyermekekkel való foglalkozást is bevonva, *minden korosztály iskolán kívüli nevelésévé*. Másrészt viszont, tartalma a szűk felnőttnevelési tevékenységet - időben az előbb felvázolt fejlődési vonallal párhuzamosan - *egyre szélesítette a rekreáció; szórakozás; szórakozva-művelődés és információ, nevelésen kívüli tevékenységi területei felé*. Így alakult ki mai szélességű tartalma.

A fogalomrendszertani viszonyok tisztázásához még a közművelődés, önneveléshez való viszonyát kell megvilágítanunk. Fontos szemléleti alap az, hogy az iskolán kívüli szabad művelődés mindig az iskolarendszerű, rendes korú nevelés tényleges eredményességére épül. Azt folytatja, fejleszti tovább a maga iskola melletti és utáni tevékenységével. Viszont ugyanez mondható el az önnevelés, önművelés jelenségéről is. Minden nevelés célja az önnevelés, önművelés képességének kialakítása, megerősítése, s ennek egy-egy korban megnyilvánuló szintje, szintén a gyermek- és ifjúkori nevelés tényleges eredményeit tükrözi vissza. A két fejlődési tendencia nem független egymástól, hanem párhuzamos, egymást feltételező. *Az iskolán kívüli közművelődés előbb látott területeivel való élés mindig az*

önnevelési; önművelődési képesség bizonyos fejlettségi szintjének meglétét feltételezi. Mindenki olyan szinten kapcsolódik be a szabad közművelődés sokrétű tevékenység-rendszerébe, amilyen szinten önnevelési, önművelési képessége kifejlődött, amilyen szinten az egyén művelődési igénye azt megkívánja, ill. lehetővé teszi.

Nem véletlen, hogy a közművelődés formarendszerének legmagasabb rendű részformái már lényegében a kifejlődött önnevelés, önművelés - nevelési segítséget már nem igénylő - formái. Példaként hadd hivatkozzak ilyen formákra, mint az olvasás, hangversenyre járás, önálló zenehallgatás, barkácsolás és újíto tevékenység stb. A sor végére hagytam a rádióhallgatást, televízió nézést, mint közművelődési formát, amelyekre nézve szintén igaz a tevékenység és az önművelés adott szintje közötti párhuzamosság, természetes integráció. Azonban mivel mindkét elektromos tömegközlelési rendszer kultúraterjesztése a szórakozástól az információs tevékenységen keresztül a nevelés-önnevelés, művelés-önművelés legmagasabb szintjéig terjed, velük az önnevelési önművelési képesség különböző, más-más fejlettségi szintjén lehet élni. Ezért itt a kialakult önművelés szintjét jelzi, hogy az egyén a különböző műsortípusokat milyen arányban hallgatja/nézi, hogy milyen a közölt kultúra egyéni feldolgozási, recepciós szintje valamint, hogy a kultúraelsajátítás tényleges személyiségváltozási (szemléletalakító, ismeretbővítő, igényt növelő, ízlést fejlesztő stb.) folyamata mennyire eredményes.

Így értékelhető tehát az, hogy a fejlett önnevelés, önművelés a szabad közművelődés önművelési formarendszerével való élesben teljeseedik ki és azon kívül - minden szervezeti előkészítettséggel nélkül - a társadalom szabad kulturális életében.

Az itt számba vett fogalmak viszonyrendszerét a 2. sz. ábránk (melyet előbb, a felnőttnevelés funkcióinál közöltünk - L.: IV./4. fejezet) szemlélteti. A körök elhelyezkedése jelzi a pedagógia és andragógia valamint a közoktatás (köznevelés) és a közművelődés egymásba való átmenetét. Az önnevelést csak a körökön kívül ábrázolhattam egy-egy crescendo jellel, jelezve, hogy az önnevelés valamilyen szinten mind a pedagógiában, mind a közoktatásban jelen van, de nagysága, intenzitása természetesen nő a pedagógiából az andragógiába, illetve az iskolarendszerű formáktól (közoktatástól) az iskolán kívüli formákba (közművelődésbe) áthaladva.

A 2. sz. ábra a közoktatás (és részterületei) és a közművelődés (és részterületei) helyét ábrázolja a permanens személyiségformálódás, permanens művelődés rendszerében a felnőttek művelődése, nevelése aspektusából. (Csak tájékoztatásul jelzem, hogy egy ezzel teljesen párhuzamos táblázatban a felnövekvő nemzedék személyiségformálódásának a rendszere is felvázolható.)

V./2. A szabad demokratikus közművelődés útkeresése és alapelvei

Az útkeresés első lépését a szabad közművelődés szemléleti alapelveinek a tisztázása jelenti.

V./2.1. Kapcsolódása a közművelődés előző korszakaihoz

A szabad demokratikus közművelődés közvetlen történeti elődje a szocialista népművelés ill. közművelődés. Ehhez képest - éppen az alapvető szemléleti különbségek miatt - határozott antitézist kell képviselnie, miközben elvileg vállalnia kell a szocialista népművelés korszaka előtti, 1945-1948 közötti szabadművelődési korszakkal való alapvető szemléleti rokonságát. Éppen olyan stratégiai fordulatot és szakítást kell elvégeznie a szocialista közművelődéssel szemben, amelyet a szabadművelődés végrehajtott a háború előtti iskolán kívüli népműveléssel szemben. „Az iskolán kívüli népművelés helyébe - olvashattuk Karácsony Sándornál

(1947) - a szabadművelődést iktassuk és segítsük. A népművelésben más műveli a népet, a szabadművelődésben maga művelődik a nép, ahogy igénye és kedve tartja.” A szabadművelődés szellemi atyja Karácsony Sándor debreceni professzor volt, az Országos Szabadművelődési Tanács elnöke, s mivel ő volt a szabadművelődés elvi megalapozója, a fentebb felvázolt történelmi viszony magyarázza meg, miért kell a jövőben viszonylag sokszor gondolataira hivatkoznunk.

V./2.2. Jogi alapok

A szemléleti alapok tisztázásának második lépése a jogi alapok megvilágítása.

Ahogy a szabadművelődés leszögezte: a szabadművelődés a demokrácia második lényeges gesztusa, a valóságos földosztás után a szellemi földosztás - ugyanígy a szabad közművelődésnek is mindenekelőtt ki kell mondania: a művelődési rendszer ezen ága is minden ember demokratikus, polgári, személyiségi joga fajra, nemzetiségre, vallásra, nemre, társadalmi helyzetre való tekintet nélkül. Sőt, ki kell egészülnie a pozitív támogatás elvével a nemzeti-ségek, etnográfiai csoportok, a többszörösen hátrányos helyzetűek, a nagycsaládosok, szerényebb jövedelműek, munkanélküliek számára a kultúrálódás kedvezményezett feltételeinek megteremtésével. Alapelvként szeretnénk hangsúlyozni: fontos folyamatosan arra törekedni, hogy mindenki számára egyenlő esélyekkel biztosítva legyen a szabad művelődéshez való hozzájutás. Ugyanígy erősíteni kell a földrajzi-gazdasági okok miatti elmaradt területek ilyen irányú felzárkózását is.

V./2.3. A szabad közművelődés tartalma, terjedelme

A szemléleti alapelvek harmadik eleme a szabad *közművelődés tartalmi vonatkozásainak* tisztázása. A társadalmi rétegek, csoportok érdekei sokrétűségéből természetesen következik a tartalmi igények, ízlések, értékek sokszínűsége, a pluralizmus, amely azonban természetesen magába kell, hogy foglalja a különböző személyi meggyőződések szabad megnyilatkozásait, de a humanizmus jegyében ezen másságok eltűrését, a toleranciát is. A szabad közművelődés ideológiai és pártsemlegessége is lényegében ezt jelenti. Benne szabadságjoga van a különböző világnézeti, vallási, etikai, politikai nézetek, meggyőződések hirdetésének, míg a humanizmust, a közérkölcst nem sértik. A különböző értéktartalmak közötti választás is a résztvevő szabad joga, ha a fenntartó állam, önkormányzat, civil közösség a támogatások mértékét elsősorban az értékesebbnek és nem a kommersz, ízléstelen kultúrának juttatja is.

Remélhetőleg minden olvasó számára nyilvánvaló, hogy ez a sokrétű tartalmi, szemléleti szabadság az előző szocialista közművelődés monolitikus, dogmatizmusának a szükséges antitézise.

A tartalmi vonatkozások tisztázása a *kultúra terjedelmének* körülhatárolását is jelenti. A szabad közművelődés tartalma a közoktatás tartalmához képest is szélesebb körű, magába foglalja a kultúra egészét. A tartalmi részek érzékeltetésében a kultúra felosztása segít. Itt Vitányi Iván (1983) osztályozását tekintjük alapnak. Meg kell nyilvánulni a kultúrában annak valamennyi ágának (az anyagi; a szociális és szellemi kultúrának), minden fajának (tradicionális, autonóm, heteronóm és generatív kultúrának), valamint terjedési mód szerint a mindennapi kultúrának és az intézményes kultúrának. Ezzel lehet feltételt teremteni a rendkívül differenciált társadalmi igény kielégítésének és tartalmi gazdagságának. Ha a kultúra ágai közül most mégis kiemelünk néhányat, annak elsősorban motivációs fejlesztő oka van, ugyanis bizonyos kultúra-területek különös jelentőséggel bírnak a kultúra iránt eddig közömbös rétegeknek a művelődés folyamatába való újra-bekapcsolódásában. Ilyenek: a mindennapi és anyagi kultúra szélesítése, a közművelődés közéleti jellegének erősítésére a

szociális kultúra, és a heteronóm kultúra, mely fáradtságoldó hatásával különös szerepet tölt be a szervezet regenerálásában. Különös hangsúlyt kell, hogy kapjon napjainkban a szakmai kultúra terjesztése (munkanélküliek átképzésével, másodszakmák nyújtásával, vállalkozói vagy mezőgazdasági gazdaképzéssel, vezetők különböző rétegeinek képzésével), mely a mindennapi létérdekek kielégítésével járul hozzá a közművelődés társadalmi jelentőségének mindennapi érzékeltetéséhez.

A tartalmi vonatkozást még egy szempontból érintjük a kultúra nemzeti és az egész emberiségre vonatkozó tartalma szempontjából. A kultúra egyszerre rendelkezik nemzeti sajátosságokkal és általános emberi tartalommal. A kettő egymást kiegészíti és feltételezi, tehát torzító minden szembeállításuk. Mindkét vonatkozásnak nevelő jelentősége van. Az első a magyar kultúra szerves fejlődése visszaállításának feltétele, de igényli a más nemzetek, nemcsak Európa, hanem Közel- és Távols-Kelet, s az egész világ kultúrájának ismeretét, elsajátítását is. Talán egy pontra helyeznénk mégis új, kiemelkedő hangsúlyt: A Dunavölgye népei kultúrája mélyebb megismerésére, mert ezen a területen adósságunk még túl nagy! Feltétlenül szükségesnek látszik visszatérni e téren a Karácsony Sándor (1948) kérdést tisztázó nagy tanulmányosorozata tanulságainak gyakorlati megvalósításához a végső cél tisztázása érdekében: „Nekünk kis népeknek össze kell tartanunk a Duna-völgyében, ha egyáltalán meg akarjuk tartani sajátosságainkat. Hiszen nagy népek óceánjai nyaldossák körül apró sziget-voltunkat. Ez nemcsak magyar érdek, hanem szlovák, román, szerb, horvát érdek is. S arrafelé tendálnak napjaink, hogy világérdek is.”

V./2.4. A szabad közművelődés programozásának alapjai

A szabad közművelődés elvi alapjai feltárásának következő fontos problémája: *a programozás tendenciájának a tisztázása*. A szabad közművelődés döntő jellegzetessége a szocialista közművelődés felülről építkező, a társadalmi, ideológiai direktívákból való származtatással, programozással szemben egy alulról építkező, a sokrétű emberi szükségletek elemzésére, elsődleges kielégítésére, de fejlesztésére is gondoló, ezekből táplálkozó programozás megvalósítása. Ez ezzel a helyi kultúra kiépítésének a legfőbb eszköze lesz. Alapja a helyi földrajzi, történelmi, szociológiai adottságok figyelembe vétele, s lényege az ezekre - és az ezekből kivezető fejlesztési tendenciákra való - kulturális válaszadás. Ez egyszerre lesz másság a nemzeti kultúra egészében, de ugyanakkor beilleszkedés is az egységes kulturális nemzettestbe.

V./2.5. A szabad közművelődés céljai, társadalmi funkciói

„A célokra, társadalmi funkciókra vonatkozó kérdések jelentik az alapelvek következő csoportját. Kiemelünk közülük néhányat.

Az egyik a demokráciára, toleranciára nevelés. Közösségi és csoportos együttélése, egymás autonómiájának biztosítására, a másság eltűrésére (toleranciára), demokratizmusra, pluralizmusra, állampolgárságra nevelő, szoktató, gyakoroltató funkció ez a szabad közművelődés rendkívül gazdag eszközrendszerével. Nagyon fontos tanulságot hagyott ránk Karácsony Sándor (1942/a) e gondolatkörben, amit a hazai társas-életben: és a nemzetközi (pl. környező népekhez való) viszonyban is alkalmazni kell. „A demokrácia ott kezdődik és abban áll, hogy az egyik ember autonómiáját csak abban az esetben vagyunk hajlandók kétségtelenül biztosítottak elismerni, ha az egyik ember előbb a másik ember autonómiáját magához képest kétségtelenül biztosította. Az én autonómiám záloga hozzád képest a Te, általam biztosított autonómiád hozzám képest.”

A szabad közművelődés céljai között fontos helyet foglal el a személyiségővő, pszichohigiéniai, regeneráló funkció. Egy biztos: az ővő, személyiségőgondozó funkciót megvalósítani csak szervesen képzőđő embercsoportokban lehet. Legyenek ezek a csoportok lakóhelyiek, szakmaiak, életkoriak, vagy közös érdeklőđésen alapuló művelőđési csoportok. E közösségeket viszont a civilizációs fejlődés spontán módon, a szocialista közművelőđésben viszont a bizalmatlan, dogmatikus művelőđéspolitika céltudatosan szétverte, s funkció-hiányuk mára már őriási. A szabad közművelőđés fő feladata a kisközösségek újratereemtése, minden szűlető, új formájának a felkarolása, az egész szabad közművelőđés alapozó bázisává tétele.

A szabad közművelőđés középpontjába az ember és a különböző irányultságú embercsoport áll. Harmadik fontos célelemét a személyiségfejlőđés, az egyéni képességek szolgálata, a humánus magatartás terén az őnnemesítés funkciója alkotja. Segíti annak felismerését, hogy a demokrácia a munkahelyen, a közéletben, a közösségvezetésben az embert folyamatosan a próbára tétel, versenyhelyzet állapotába helyezi, amelynek az egyén csak az őnnemesedés állandó gyakorlásával tud megfelelni. S ennek segítő eszközei a különböző, bizalmas kisközösségek, kiscsoportok (vallásos, művelőđési egyesületek, körök) életében való részvétel, a tagok, csoportok bíráló, segítő közreműködésével történő őnnevelés lehet.

V./2.6 A szabad közművelőđés hatékonysága

Az alapelvek befejezéseként a szabad *közművelőđés* hatékonyságának, *átlagos színvonalának magasabb szintre emeléséről*, s ennek egyik fontos eszközéről szőlunk.

Meg kell szabadulnunk attól az eddig érvényesűlő tendenciától, hogy a közművelőđés a műveltségben elmaradtak és félműveltek kulturális szolgálatát jelenti. Helyére kell rakni az egész szabad közművelőđésben az egyéni és csoportos őnművelést és őnnevelést. Sajátos feladatként vállalni kell az őnművelésre kész és képes szakmunkás, vállalkozó, közép- és felsőszintű vezető és értelmiségi rétegek magas fokú továbbképzése s őnművelése feladatának közvetett segítségét, feltételeinek szervezését. Ezzel lesz a szabad közművelőđés az élet, a termelés állandó permanens fejlődésével való lépéstartás, az ehhez való felzárkózás szolgáloja, s ezzel egy egészen új szintre, a műveltségben fejlettek szintjére emeli fel a közművelőđést. Nem ellentéte, hanem kiegészítője lesz ez a tevékenység a hátrányos helyzetűek kulturális segítségére vonatkozó másik tevékenységi iránynak.

V./3. A szabad demokratikus közművelőđés színterei, területei, szervezeti, személyi, irányítási és finanszírozási kérdései

Ezzel térűnk át a szabad közművelőđés gyakorlati megvalósulása egyes tényezőinek átgondolására.

a) Színtere, bázisa mindaz a terület, ahol fő jellemzője, az őnkéntes, őntevékeny, egyéni vagy csoportos művelőđési aktivitás megvalósul. Mindenekelőtt a családban, a munka- és kortárs csoportokban, a közvetlenül vagy csak közvetetten művelőđési célú civil társas közösségekben (egyesületekben, körökben, csoportokban) - legyenek azok korosztályi vagy a különböző nemek számára szervezőđő vallásos, politikai, sport vagy speciális érdeklőđési körök (pl. művészeti, technikai stb.) kielégítését szolgáló csoportosulások. Vitaproblémát jelenthetnek a pártok, egyházak keretében folyó ilyen tevékenységek, de a pluralizmus keretébe véleményűnk szerint ezek is mind beleférnek. Együttal ezek a szervezeti keretek jelzik azt a legalsó, civil társadalmi szintet, amelyre mint alapra a szabad közművelőđés építkezhet.

b) Fő területei a funkciók és feladatok differenciáltsága miatt igen sokrétűek. Ide tartozik a rekreáció (pihenés, üdülés, játék, tánc stb.); a szórakozás - formáiban szinte megszámlálhatatlan egyéni és csoportos fajtái -, a szórakozva-művelődés személyiség fejlesztése szempontjából egyaránt fontos tevékenységformái: a művészeti recepció, az amatőr öntevékenység, a technikai amatőrizmus, a kiskert-tevékenység, a gyűjtő csoportokban végzett tevékenységek. Napjainkban egyre bővülő jelentőségű területe: a helyi, területi és országos tájékoztatás, a médiák tevékenysége, mely a helyi, regionális és/vagy országos közvéleményformálás nélkülözhetetlen eszköze. Fontos területét képezik a céltudatos, iskolán kívüli csoportos tanulás, művelés alkalmai: a köznapi kultúra művelődési körei (gyermekgondozói, higiéniai, egészségügyi tanfolyamok), a szakmai és általános műveltségi ismeretterjesztési tanfolyamok, népfőiskolák (gazda- és gazdaasszony továbbképző tanfolyamok). A különböző önművelési, önképzési tevékenységet segítő tanácsadó és vitaköri formák stb. Minden olyan vélemény, mely akár a szórakoztató, akár a céltudatos művelő jellegét kérdőjelezi meg, egyaránt ártó és a szabad közművelődés lényegét torzító.

c) Szervezeti és intézményi alapok. Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy a közművelődés szervezeti alapját a lakosság civil szervezeti tornája: az egyesületek, művelődési körök, öntevékeny együttesek, népfőiskolák, érdekvédelmi társulások alkotják, amelyen belül az együttműködés nagy motivációs erőtartáléka segíti a művelődés öntevékenységét. A helyi - többhelyt egy előzetes fejlődés illúziójaként túl nagyra sikeredett s örökölni rájuk maradt - közművelődési intézményrendszer a maga hivatalos személyi állományával csak ezek alapkiszolgálója lehet. De semmiképpen nem szükségtelenek, így nem is nélkülözhetők, csak a szabad közművelődés civil alapozottsága, pluralizmusa szellemében „talpra állítandók”. Ez utóbbi folyamatot - a kíváncsi intézményrendszer kialakulását - a sajátos helyi társadalmi szükségletek szellemében hosszadalmas, némileg spontán folyamattá alakuló, sokváltozós függvénynek kell tekinteni, amelynek a változása még nem fejeződött be, hanem a legkülönbözőbb variációkban most alakul. Így kíváncsi alakzatai, variációs egyesülései még ezután véglegesedhetnek a helyi szükségletek szerint. (Pl. a közösségi ház, általános művelési és szak- és átképzési központ, népfőiskolai bázis, szabadidő és sportközpont, rekreációs központ stb.) Ne akarjuk túl korán véglegesíteni, megmerevíteni ezeket az intézményi kereteket.

d) Irányítási és személyi vonatkozások. Az egész szervezeti rendszer talpra állításának, szervessége megteremtésének döntő feltétele a szabad közművelődés személyi és irányítási vonatkozásainak tisztázása. Ahogy szervezeti alapja a civil társadalmi közösségi-csoportos képződményekre való építkezés (vagyis alulról való felépítettség) kialakulása, ugyanígy alapfeltétel a minél szélesebb, sokrétűbb, nemcsak közvetett, hanem közvetlen demokratikus személyi irányítási rendszer kiépítése is.

Ennek alapjai az önkormányzati törvényben adóttak, de gyakorlati kiépülésük - talán politikai, emberi bizalmatlanság miatt - még nagyon korlátozott. A felépítettséget itt is a legalsóbb, legkisebb szervezeti egyesületi formák közvetlen, demokratikus, közbizalmat élvező vezető testületeinek kiépülésével kell kezdeni. Ezek képviselői, szabadon választott „laikus”, de a kultúra iránt elkötelezett emberek, az érdekképviselői szervezetek delegáltjai és a művelődés különböző hozzáértői, lelkes értelmiségi szakértők kell, hogy a helyi közművelődési intézmény társadalmi irányításának fórumát alkossák. Ennek a testületnek az animátor lelke, titkára jó, ha a hivatásos közművelődési szakember, aki azonban tudja, hogy az ő funkciója a laikus, befogadó rétegeket képviselő, más társadalmi közösség küldötteinek szakszerű, a legjobb megoldások tanácsolásával segítő szolgálása.

Részben a művelődési intézmény társadalmi vezetőtestületének küldöttjei, másrészt a helyi közélet egyéb szervezeti kereteinek: egyesületeknek, köröknek, szociális intézményeknek a

megbízottja, a helyi művészeti, tudományos, technikai, termelési, ipari élet reprezentánsai, az önkormányzat választott képviselőivel, azok irányításával kell, hogy alkossák a helyi önkormányzatnak a - teljes település kultúrpolitikáját irányító - művelődési bizottságait. Közülük, speciális szakértőkkel kiegészülve kerülhetnek ki azok a véleményező, ellenőrző albizottságok, kisebb grémiumok, kuratóriumok, amelyek a szabad közművelődés rendkívül sokoldalú és differenciált finanszírozását irányítják. A fentiekből kitűnik, hogy a szabad közművelés irányításában a közvetlen demokrácia erősítését, az irányító testületek alulról kiépülő rendszerének szélesítését s az egyetlen önkormányzati művelődési bizottság szakszerű véleményezési lehetőségének a támogatását (ez utóbbi „egyedüliségének” megszüntetését) kell hangsúlyoznunk.

e) A finanszírozás kérdései. Az alapelv: az intézményfinanszírozás helyett inkább a program- és teljesítményfinanszírozás előtérbe állítása helyes, de merev szétválasztása és túlhajtása veszélyes. A szabad közművelődés funkciórendszerében alap- és kiegészítő funkciók elkülönülése nem járható út, mert a személyiség minden szükséglete kielégítést kíván, s nem lehet fontossági megkülönböztetést lenni köztük. Ez finanszírozási szempontból azt jelenti, hogy a megvalósulást szolgáló alapintézmény minimális dologi és személyi fenntartási költségeit, mint alaptámogatást a fenntartó szervnek feltétlenül biztosítani kell. Csak ezzel lehet az infrastruktúra lezüllesztésének megindult tendenciáját leállítani. Nem lehet működési létbizonytalanságot még időlegesen sem teremteni, ez az alapvető szolgálat rovására megy! Törekedni kell az alapvető program- és teljesítményfinanszírozási pályázati alapelv megoldási formáinak olyan állandó finomítására, amely segít kiküszöbölni az olyan fogyatékoságokat, mint az évesnél hosszabb tervezési folyamat „korlátozódása”, a pályázati tervek előzetes véleményezésének „szubjektívizmusa”, a teljesítmény tényleges eredményeinek ellenőrzése nélkül új pályázatok teljesítése, annak a túlbujánzásnak a megszüntetése, amely már szinte átláthatatlanná teszi a pályázati lehetőségek szövevényességét és az „ügyeskedők”, a „magukat jól eladni tudók”-nak kedveznek. Jól átláthatóvá kell tenni az egész finanszírozási rendszert és a demokratizmus megkívánja, hogy a résztvevők, pályázók egésze megismerhesse a választás, döntés és elutasítás érvrendszerét. Enélkül csak a szubjektívizmus és protekcionizmus érzése fog erősödni, ami a munka, a teljesítmény rovására megy.

V./4. A közművelődés folyamatai, formái, módszertani korszerűsödése

V./4.1. Önkéntesség, öntevékenység, munkaközösség

A szabad közművelődés személyiségi jogi vonatkozásából következik annak teljes szabadsága, a kényszer jelleg bármilyen formájának kizárása. „A szabadművelődés azért szabad, hogy ne lehessen erőltetni a címkeje alatt még a legszebb elgondolásokat sem.” (Karácsony, 1947) A benne való részvétel meghatározójegye egyének, csoportok számára egyaránt az önkéntesség, az öntevékenység, aktivitás, az alulról induló kezdeményező képesség. A személyiség legfejlesztőbb tényezője a saját aktivitása: „az az övé, amiért személyesen megharcol, amit magáévá tesz”. (Németh László, 1974).

„A kultúra munkaközösség eredménye, benne a két félnek egyforma része van s a kultúrálandó félnek éppen az igénye ez a része. Csak abban részesíthető, amit igényel, hiába tömök, erőltetnek bele egyebet, visszautasítja.” (Karácsony, 1948) A másik félnek, a munkaközösség fejlettebb tagjainak - nagyrészt az értelmiségnek - a része viszont e folyamatban ezen jelzett igények, szükségletek kielégítése. A folyamat döntő mozzanata tehát az egyének, különböző társadalmi csoportok érdekeinek, szükségleteinek, igényeinek a feltárása, kielégítése és fejlesztése. Így lesz az egész folyamat lényegében alulról építkező, a helyi kultúrára

támaszkodó, azt kiépítő, azt szolgáló. És a résztvevő oldalról is feltétlenül és végig aktív.” Fel kell világosítanunk, hogy „a hiányt, melyet jogosan érez, nem tüntethetjük el másként, egyedül az ő segítségével és szíves közreműködésével” (Karácsony). A közművelődési folyamat megszervezésének lényege ezért mindenkor a munkaközösség szervezeti feltételeinek megteremtése, alkalomteremtés a résztvevők fizikai vagy szellemi (receptiós) aktív tevékenységére, és ennek segítése.

V./4.2. Szükségletekre építés, kínálat-növelés

A felnőttnevelési, közművelődési munka alapvető előkészületi feladata a szükségletelemzés. Az általános, csoport, vagy egyéni szükségletekre építés érvényes a szabad közművelődés folyamataira is. Most csak a nevelési folyamatban való szerepe vár még megerősítésre. A közművelődési folyamatot - már többféleképpen kifejeztük - mindig „alulról”, „belülről”, „előlről” kell kezdeni, s abból kezdve „szervesen” növesztteni. Mindhárom irányjelző végső soron a közvetlen szükségletekből való elindulásra utal. Ez a belső szükségletérzés a lélek mélyén kialakult hiányérzés, amelynek kielégítése valóban alulról, belülről való kiindulást jelent, s a folyamatban résztvevő személy feltétlen aktív kapcsolódását hozza a művelődési folyamathoz. Érdekérvényesítése rejlik a munkaközösséghez való kapcsolódásában.

Nincs egyetlen nyugati andragógiai szakmunka sem, amely ne foglalkozna részleteiben is a szükségletekre való építés alapelvével. Az egyik legutóbbi kiadvány, Lenz (1994) a képzés modernizálásával foglalkozó munkája, Maróti Andor (1994) kitűnő tanulmánya szerint két vonatkozásban is figyelmet érdemel. Egyrészt figyelmeztet a szükségletek érzelmi megerősítettségére, így tartós kötőerejére. Ez azt jelenti, hogy a felnőttnevelés „bajt és örömet, fájdalmat és sikert egyaránt számításba vesz témaként a képzésben”. Már pedig „minél inkább kényszerít a társadalom modernizálódása arra, hogy az egyén döntéseivel kockázatot vállaljon, annál inkább nő a követelmény, hogy a felnőtt értelmileg és érzelmileg egyaránt feldolgozza ezt a megterhelést és feszültséget.”

A másik megjegyzése is (mint már az előző is), az általa hangsúlyozott alapelvtől, mely a személyi és speciális helyi szükségletekből való kiindulásra vonatkozik - kissé már eltávolodott, de mindenképpen arra épülő mozzanatot jelez. Azt emeli ki, hogy a felnőttnevelés, noha a személyi, s helyi vagy regionális szükségletekből indul ki, sohasem feledkezhet meg, hanem következtetéseiben szólnia kell az emberiség egyetemes problémáiról, szükségleteiről is.

Ennek a folyamatnak, a szükségletekre alapozódó továbbfejlődésének fontos feltétele a címben jelzett másik tényező: a kínálat-növelés. A mindennapok kereskedelmi szokásaiból tudjuk, hogy a bőséges kínálat újból szükségleteink újragondolására késztet, és azonnal igényfejlesztő hatású is lesz. Ezért fontos a közművelődésben is.

V./4.3. Az igények kielégítése, igényfejlesztés, receptió-segítés és fokozatosság

Munkánk előző részeiben több helyen foglalkoztunk az igény értelmezésével, a lényegét adó belső, pszichikus folyamatokkal. Nem ismételjük önmagunkat. Csak kiemeljük, milyen fontos a szükséglet tényleges igényné formálódása, s egyszerre kielégítése és fejlesztése. Ez utóbbi szokott a liberális szemléletnek problémát okozni, mert az szerintük a személyiség szabadságába való külső beavatkozás veszélyével jár. Szeretném nagyon határozottan kijelenteni, hogy az igényfejlesztés elmaradása viszont a résztvevő személy adott igényszinten való megrekedéséhez vezet, ami sohasem jelentheti az egyén tényleges érdekét. Egyébként az igényfejlesztés elvi tagadása igazából magát a nevelőt, az animátort zárja ki az egész feladatból. Megerősít álláspontomban Brookfield (1992), aki a felnőttoktatásban megnyilván-

nuló mítoszok (lényegében elvek, elképzelések) káros voltát mutatja ki összevetve az elveket a tényleges valósággal. Egyik ilyen mítosznak jelzi a tanulói igény szerepének eltúlzását a felnőttnevelésben. Figyelmeztet, hogyha a tanulás kizárólag a tanulók igénye szerint történik, akkor valószínű, hogy „megmaradnak gondolkodásuk és tetteik ismerős és ezért kényelmes, de szűk mintáiban”. Szerinte pedig a felnőttek oktatóinak feladatuk, hogy előmozdítsák a változást e tekintetben és arra ösztönözzék a tanulót, hogy próbáljanak még ismeretlen területeket és gondolkodásmódokat felfedezni. Ebben az eléjük tárt választási lehetőségek segíthetik őket. Ennek a szükségszerű folyamatnak első, kicsiny lépése az igényfejlesztés.

A recepció-segítés és fokozatosság didaktikai módszertani problémáit munkánk II/4. fejezetében kellett részletesen kifejtenem. Most újra megerősíthetném e gondolatokat, de nem teszem, csak hivatkozok arra, hol találhatja a tisztelt olvasó. A felnőttnevelési munka egy olyan területe ez, ahol annak munkaközösség-jellege egyértelműen megmutatkozik. A felnőttnevelő és a művelődő egyén külön-külön, de mégis egyetlen folyamatban egyesülő hozzájárulása ez a nevelési folyamat realizálódásához.

V./4.4. Az önnevelési képesség tipológiája

A felnőttnevelési, közművelődési folyamat egyik legáltalánosabb törvényszerűsége kapta az önnevelési képesség tipológiája elnevezést. A folyamat arra a sajátosságra megy vissza, amely szerint a felnőttnevelési folyamat bármely pillanatába mindig kétpólusú tevékenység integrálódását foglalja magában. A munkaközösség-jelleg ennyire meghatározója a felnőttnevelésnek és közművelődésnek is. Mindenféle nevelési folyamatot, a nevelő, felnőttnevelő és a felnőtt művelődő egyén a nevelési cél érdekében kifejtett közös tevékenysége hoz létre. A nevelő fejlődési folyamatot serkentő külső hatása és a résztvevő egyén önalakító, a külső hatásra reagáló tevékenysége integrálódva hozza létre nevelődési, fejlődési folyamatot. Az egyik és másik oldal aktivitási, tevékenységi mértékét a felnőtt résztvevő önnevelési, önművelő képességének szintje határozza meg. Akinnek ez a képességszintje még alacsony, annak viszonylag nagyobb fokú nevelői segítségre van szüksége a sikeres, eredményes működéshez. Akinél viszont magas szintű, ott már alig van nevelői segítségre, kiegészítésre szükség, mert a nevelőművelő folyamat szinte minden mozzanatát már magában meg tudja valósítani. *Így tehát minden egyén személyiségének, struktúrájának egyik alapvetően fontos meghatározó tényezője az önnevelési, önalakítási képesség- és készségszintje, amely minden embernél más-más szintű, az egyéniség jellemzője. A nevelői tevékenység viszont a folyamat eltervezéséhez az önnevelői képesség bizonyos, viszonylag nagyobb egységet jelentő típusai szerint tud felkészülni - ezt jelenti az önnevelési képesség tipológiája. Így érhetjük meg, miért tartjuk ezt a mutatót mindenféle nevelési, művelődési folyamat legátfogóbb meghatározó tényezőjének.*

Összefoglalva tehát: a művelődési folyamat a művelődésben résztvevő és a vezető, munkaközösségi kölcsönhatásának lehetséges általánosítását jelenti. Mivel a szabad közművelődésben lényegében az egyéni és csoportos nevelés-önnevelés, művelés-önművelés dialektikája valósul meg, ezért a folyamat alapját a résztvevők önművelési képességszintje határozza meg. Ennek milyensége a művelődési folyamat fő típusait befolyásolja, amelyek a művelődési folyamat tervezésénél, szervezésénél sajátos embernevelési szakértelmet kívánnak. Egyúttal a szabad közművelődés egy-egy külön hangsúlyú feladatát is képezik.

Az első típust az önművelési motivációban, képességben súlyosan megrekedtek képezik, akik jelentős nevelői segítséget, támogatást kívánnak már a folyamat megindulásához is.

Külön altípust alkotnak az iskolából „lemorzsolódott”, a 8 általános iskolai műveltséget el nem ért, munkába elhelyezkedni nem tudó, „csellengő fiatalok”. Másik altípus az analfabéta, félanalfabéta, vagy funkcionális analfabéta szint. A csoportot jórészt munkanélkülivé vált nagykorú réteg (legtöbbször meg sajátos etnikai problémákkal, ellentétekkel is terhelt) alkotja. Önálló tanulási, művelődési képességük olyan hiányos, hogy szinte állandó nevelői támogatást, segítséget igényelnek, a figyelem és fáradás miatt viszonylag rövidebb lélegzetű, amennyire lehet szórakoztatóbb formájú, sok öntevékenységre lehetőséget nyújtó, a képszerű, tapasztalati kultúrát felidéző foglalkozási formákkal.

A második típust olyan személyek alkotják, akik már rendelkeznek olyan szintű tanulási, önművelési képességgel, hogy a rendszerezett, felnőttoktatási általános és szakirányú képzésformákon is eredményesen részt vehetnek, tudnak rendszeresen figyelni, önmagukat kifejezni, van kitartásuk, motivációjuk a viszonylag hosszabb idejű szellemi munkára. Ezek számára a tipikus és adekvát közművelődési formák, a szakképzési tanfolyamok, a népfoiskolák, a technikai szakkörök stb.

A harmadik fő típust azok alkotják, akik a szabad társulási, közösségi művelődési formákban - a közösség többi tagjának a motiváló, korrigáló, kompenzáló, értékelő hatására - már teljes fokú, szabad önművelésre, önképzésre képesek. Az esetleges önnevelési részképességi hiányait művelődő társa, a csoport aktív tagja segítségével már pótolni tudja. Itt a nevelő segítő, vezető szerepét a csoport-hatás kielégítően helyettesíti, ezzel az ilyen egyén már teljes értékű önművelési aktivitásra képes lesz. Tipikus művelődési formáik a művészeti alkotó és recepciós körök, az amatőr szakkörök, a gyűjtőkörök, olvasókörök, klubok, művelődési egyesületek. Rendkívül sokrétű személyiségformáló erő rejlik e művelődési csoport-hatásban: a mások példájában, motivációs ösztönzésében, viselkedési mintáiban, bíráló aktivitásában, az egymást-segítés, kiegészítés gyakorlatában.

A negyedik fő típust az önálló önművelésre, de képességei önkibontakoztatására, önképzésre és jelleme, ízlése, erkölce, magatartása, eszményei önnemesítésére önmagában is képes, fejlett önnevelésre kész és képes emberek alkotják. Ők a társadalom fontos, alkotó, irányító rétege. Az élet fejlődésével való állandó lépéstartás döntő feltétele; hogy ez a réteg társadalmi megbecsülést, értékelést nyerjen, hogy az önművelő társak egymásra találjanak, hogy kiépüljenek a művelődésnek azok a szervezeti, anyagi feltételei, amelyek az egyének szabad tájékozódásának, a művelődés anyagi-technikai eszközeihez való hozzájutásának, ha kell a személyes tanácskérésnek a lehetőségeit is nyújtják. A korszerű társadalom és a szabad közművelődés rendkívül fontos rétegét képezik az ebbe a típusba tartozók, amelyről az előző, eddigi népművelés és szocialista közművelés is még teljesen elfelejtkezett. Sajátos, külön gondolkodást, közművelődési gondot okoz e réteg magas szintű önművelésének a közvetett társadalmi támogatása, mert ennek a rétegnek a számszerű és funkcionális megerősödése nélkül a fejlett, demokratikus társadalom művelődési élete feltétlenül torzó marad.

a) A gyakorlati megvalósulást elősegítendő ennek az alapelvnek az alapján végeztük el a *felnőttnevelés* különböző szakágai és a *közművelődés formarendszerének osztályozását*, rendezését is. Részletezés helyett hozzáértő olvasóim számára elégséges lesz csak a rendszerező ábra (L. 4. sz. ábra) bemutatása. Nyilvánvaló, hogy az ábrán keresztül átfutó jobbra emelkedő egyenes az önnevelési képesség emelkedő nagyságrendjét jelzi. Az egyes hasábok egy-egy forma megtestesítői. Összességében a formák az önnevelési képesség növekvő nagyságrendjének 3 tipikus csoportját különböztetik meg. Mindegyikbe a felnőttnevelés fő szakágainak egy-egy, vagy több formája sorolódik be. Az átfogó egyenes minden hasábot 2 részre bont, jelezve a formában alul az önnevelő képesség, és felül a nevelői hatás jellemző arányát. Persze csak az ábra általánosítási, tipizálási szintjén. Az egyes

szakágak I-III. szintre jellemző formái egymáshoz viszonyítva az előbb megismert fokozatossági alapelv érvényesülését modellizálják.

b) A közművelődés vonatkozásában a *fokozatosság alapelvének* van még egy másik típusú alkalmazási lehetősége, a szórakozás és ismeretbővítés, művelés belső aránya szerinti fokozatosság.

Megértéséhez a művelődéstudomány az a tétele szükséges, mely szerint a szórakozásnak felfelé a művelődés felé nincs merev határa, sőt vannak jellegzetes átmeneti területek pl. műkedvelő, szakköri munka, amelyek egyszerre valósítanak meg szórakozási és személyiség-művelő funkciót. E fokozatosság tetőpontján az a Német László-i „eszményi” ember áll, akinek a szellemi képességei olyan magas szintűek, a problémamegoldó gondolkodása olyan készségszintű, hogy még a legnehezebb kísérletező gondolkodás, problémamegoldás is valóságos élvezetté, felüdítő szórakozássá válik a számára. Az ilyen ember munkája kitölti szubjektív szórakozási igényét is³. Németh László (1963) tanácsként azt ajánlja mindenkinek, hogy igyekezzék munkaterületét, szabadidős tevékenységét is ilyen saját „laboratóriumná” tenni, ahol megtalálja azokat az alkotó problémákat, mozzanatokat, amelyeknek a megoldása az „alkotó örömmel” kellemessé tudja tenni még a fárasztó munkatevékenységet is.

Tegyük hozzá, hogy ez a szórakozás/tanulás, szórakozás/alkotás egymásba való átcsapás nemcsak ezen a legmagasabb szellemi szinten igaz, hanem alsóbb szinten is. Gondoljunk arra a barkácsoló emberre, aki egész nap nehéz asztalos munkát végez, mégse érzi a tevékenységét fárasztónak, mert ez valami rejtelmes „átmenet” az alkotó munka öröme és a szórakozás között, amely egyúttal bizonyítja, hogy valóban létezik az ember szabadidős tevékenységének egyfajta belső fokozatossága, amely az egyes tevékenységfajtákban rejlő belső szórakozás/művelődés változó aránya szerint osztályozhatja a szabadidős tevékenységeket. A közművelődési animátor, ha szakmájának szakértője, ezt a fokozatosságot is felhasználhatja tanácsaiban a közművelődés résztvevőinek olyan művelődési útra vezetésére, amely a személyiség fokozatos és határtalan gazdagodásához, kiteljesedéséhez vezethet.

Mivel a *művelés és szórakozás nem ellentétes egymással*, hanem egymást befolyásolja, ezért a művelődés formái abból a szempontból is értékelendők, hogy milyen mértékű művelési lehetősége, milyen szórakoztató mértékű tevékenységben nyújtanak lehetőséget. Az emberi erőfeszítés és lazítás szükséges dialektikájával csak ezek ismeretében lehet „játszani”, amely a szakma-gyakorlás igazi művészetét jelenti. Nem győzöm eléggé hangsúlyozni, hogy a személyiségformálódás folyamatossága csak a művelődési, nevelési formák egész rendszerében gondolkodva valósítható meg, és valósulhat meg a gyakorlatban. Befejezésül hadd álljon tehát itt a művelődési formák tipikus felosztása a szórakozás/művelődés változó aránya szerint. A művelődési típusok felsorolását a művelést nagyobb arányban biztosító formákkal kezdjük és amellet, hogy a tevékenység megnevezését közöljük, igyekszünk azt egy-egy jellegzetes formájával is jellemezni.

³ Engedtessék meg nekem, hogy a gyermek örök hálójával hadd hivatkozzak itt, hamar özvegyorsra jutott kedves édesanyám példájára, aki ugyan gyermekkorában csak az elemi iskolázásban vehetett részt, azonban munkájában, családgondozásban mindig töprengő, alkotó ember volt. Amikor - mint korai özvegyiségben magára maradt embertől - azt kérdeztük, hogy egyedüliségében nem unatkozik-e, azt válaszolta: „az én fejem mindig tele van gondolatokkal, s azok nem engednek unatkozni.”

- Iskolarendszerű művelődési-nevelési terület, dominálónan direkt közlésformákkal vagy indirekt formák keverésével	- pl. dolgozók iskolája - irányított távoktatási formák
- Iskolán kívüli, tanfolyami, részben kötött művelési-nevelési formák	- szakképzési, átképzési tanfolyam
- Iskolán kívüli, alkalmi kötöttségű művelődési formák	- ismeretterjesztési előadás, ankét, szakköri forma
- elmélyült, rendszeres, hosszabb távú önművelés, önnevelés formái	- egyéni továbbképzés, elmélyült egyéni tanulás (esetleg vizsgákkal), kísérletezés
- Rövid távú, alkalmi önművelés, önnevelés formái	- egyéni olvasás, viták, konferenciák, való aktív részvétel, folyóiratszemlézés
- Az informálódás (kis mértékben szórakoztató, nagyobb arányban önművelő) formái	- TV-, rádióadások hallgatása, újságolvasás
- A szórakozva-művelődés (nagyjából egyenlő arányban művelő és szórakoztató) formái	- TV-játék, hangverseny hallgatása, kiállítás látogatása, szépirodalom olvasása, vetélkedő formák
- A szórakozás, rekreáció (döntően szórakoztató, csak járulékosan fejlesztő funkciójú) formái	- játékok, testedzés, kirándulás, hobbi

V./4.5. Ezen elvek integrációja (például a népfőiskolai mozgalomban)

A könyv szerzője vallja, hogy a szabad közművelődés több, más formáját is felhasználhatta volna a közművelődés alapelveinek gyakorlati megvalósulása példjaként. Választása mégis a népfőiskolákra esett, mert ezt a mozgalmat látja a szabad közművelődés legerősebb, leghatékonyabb hatásának. Történetének és társadalmi szerepének összefoglaló értékeléséhez az olvasó figyelmébe ajánlja a „Népfőiskola tegnap, ma holnap” c. kiadványt (Bp. Püski Kiadó, 1991).

Közvetlen célja az volt munkám eme részének, hogy gyakorlati példáját adjam a felnőtt-nevelésről, közművelődésről eddig kimondott elvi megállapításainknak. Rendkívüli formát választottam célom eléréséhez. Úgy találtam, meggyőzőbb lesz a fejezet, ha egy - az általam kilejtett gondolatoktól független - szerző elemzését idézem a népfőiskolákról, s ha gondolataink összeesnek még inkább bizonyítják a kiemelt gondolatok objektív lényegét. Erre jó alkalmat biztosított Szigeti Tóth János (1995) legutóbbi megjelent tanulmánya, melynek címe: „A népfőiskola: egy példa a közösségi iskolára”. Ha az, hogy egy tanulmány többszöri idézése a pozitív értékelés egy módja, úgy gondolati igazolásom ezen formáját is tekintsék Tóth János tanulmányának pozitív értékeléseként. (Az ízlésség érdekében is tekintsenek el a saját gondolataimmal való összeesés állandó bizonyításától. Erre úgyis önmagától rájönnek a gondos olvasók. A magam részéről ezt a fogalmak kurzív szedésével segítem.)

- Tanulmányát a népfőiskola nemzetközi hátterének bemutatásával kezdte, Dániáról szólva. „A mozgalom hátterében történetileg a kisparaszti *árutermelő* gazdaság, társadalmi *demokrácia* állt. Az *önszerveződés* gazdasági formája a szövetkezeti mozgalom, politikai formája a *közvetlen demokrácia* eszközeit is igénybe vevő parlamentarizmus, kulturális formája a népfőiskola volt.” (51. old.)

- A népfőiskola *öntevékeny állampolgári szerveződés* egyik formája, a helyi társadalom újraépítésének eszköze.

- *Közösségi szabad művelődés*. „Benne a résztvevők *érdekei* és *igényei* érvényesülnek. Semmilyen szerv sem határozhatja meg tananyagát, közvetlen szervezeti kereteit, *független* döntéseit.” (52. old.)

- *Alulról épülő, civil kezdeményezés*. „Az elfelejtett falvak és vidék közösségei fedezték fel újra önmagukat, helyzetüket, tudatosítják gondjaikat.” „Számos esetben *helyi egyesületei* megalapítása lett a népfőiskolai kurzus következménye.” A Magyar Népfőiskolai Társaság (1988) a felekezeti, világi, magán magyar népfőiskolák

legátfogóbb összefoglaló szervezete. „A Társaság *pluralizmuson* alapuló, nemzeti közösség”.

- „A népfőiskola *se nem ellenzéki, se nem kormánypárti*, ám tradícióihoz híven a nemzeti gondolatot és demokráciát, a keresztyén kulturális közösséget, a szociális felelősséget magáénak valló *társadalmi-művelődési mozgalom*.” Tevékenységüket az a meggyőződés vezeti, hogy a „tagolt, közösségi társadalom, az *autonóm*, felelősséget vállaló állampolgár az egyik legfontosabb, s előre vivő tényező.” (53. old.) ...”A társadalmi öntevékenység keretében szerveződő felnőttoktatás ma az egyik *legolcsóbb* és *leghatékonyabb* beruházás, hogy egy öntudatában újjászülető ország, *alkotó-tanuló társadalommá váljék*”. (53. old.)

- Csak úgy tud hasznot hajtani, ha autonóm módon, pártideológiáktól függetlenül a *közösségi együttérzés, a népi-politikai látásmód, civil kurázsi; a nemzeti polgárosodás* szellemiségét erősíti és fejleszti.”(53. old.)

- „A művelődés, így a népfőiskolai tevékenység is a *pluralizmuson* alapszik. Ez nemcsak a másság tiszteltetését, a különféle egyéni és közösségi érdekek érvényre juttatását jelenti. hanem azt is, hogy gyakorlatilag *nem lehet* egyetlen ideológia, vallás, vagy politikai erő sem, *mely monopolizálhatná* a népfőiskolákat. A népfőiskolák állami támogatást igényelnek és kapnak, de a tevékenység célját, tartalmát, elemeit maga a népfőiskola és nem az állam határozza meg.” (54. old.) Ez *autonómiájának a lényege*.

- „Fontos a munkában a *részvétel szabadsága*. Senki nem írhatja elő, hogy kinek kell a népfőiskolai tevékenységet végeznie, s senkinek nem mondják meg, hogy neki abban részt kell vennie.” A munka *ellenőrzését is tekintélyt élvező társadalmi szervezetek végzik*.” (54. old.)

- A magyar mozgalom is vállalja az egyik finn művelődési szakember értékelését: „Új típusú, *nagy távlatokban való gondolkodást* kell kialakítani. Egy kis országnak, amilyen Finnország, a túlélési nemzeti stratégiája az lehet, hogy amilyen *magas szintű tudást és műveltséggel csak tud, olyat alakít ki*, hogy a társadalomban legyen kurázsi és változtatási képesség.” (55. old.)

- *Nincs* tartalmilag se *uniformizálás* a mozgalomban, a *helyi szükségletek adnak speciális célokat* és tartalmakat. „Ahol arra van szükség, ott a szociális problémák vagy a mentális zavarok kiküszöbölése, az öregek vagy éppen fiatalok gondja-baja, a szociokulturális látásmód válik meghatározóvá, másutt a művészeti alkotó tevékenység közösségépítő szerepe, megint másutt a falufejlesztés elvei, módszerei, eszköze lesznek dominánsak, vagy a képzési, felnőttképzési irányultság adja az intézmény meghatározó arculatát.” (56. old.)

Kováts Dániel (1991) viszont a népfőiskolai nevelés módszertani elveit a következőkben foglalta össze:

- „A népfőiskolai munka nagyon tudatosan *partneri kapcsolatokra* épül: előadó és hallgató, hallgató és hallgató kölcsönösen hatnak egymásra. Ezáltal kialakul az egymásrautaltság tudata, a közös ügyek iránt érzett felelősség.”

- „Az ismeretek bővítése *tevékenységéhez* fűződik, igényli a résztvevők aktív bekapcsolódását.”

- A *közösségi jelleg* elsősorban azt jelenti, hogy a résztvevők nem a „közönség” passzivitásra kárhoztatott szerepét játsszák, hanem *egyenrangú alkotótársak a közös munkában*, akik megőrzik autonómiájukat, főként azáltal, hogy *önismeretükhöz*,

önművelésükhöz kapnak indítékot, s az *önirányítás igényét és képességét* viszik magukkal további életútjukra. A megújulási szándék reális önismeretből nő ki.

- *A közérthetőség és a szemléletesség* elve biztosítja, hogy - az iskolai előképzettség eltérő szintje ellenére - a népfőiskolák minden tagja követni tudja a különböző témák gondolatmenetét, s be tudja építeni az új elemeket korábbi ismereteinek rendszerébe.

- „A népfőiskola *teret enged az alkotás vágyának* az élet legkülönbözőbb területein” (52-53. old.), feladata olyan kezdeményező közösségi magatartás és olyan feszültség kialakítása, amellyel az egyén a maga kisebb közösségében (család, ifjúsági csoport, települési egység) a *pozitív helyi folyamatok irányítója, alkotója* lesz.”

Ezen sajátosságok, értékek alapján mondhattuk ki, hogy a magyar népfőiskolai mozgalom a rendszerváltás utáni magyarországi felnőttnevelés és közművelődés legígéretesebb, legeredményesebb hajtása.

V./5. Összegzés: a kivezető út legsürgősebb lépései

V./5.1. Intézményrendszer és társadalmi mozgalmiság találkozása

A ma egyik legélesebben jelentkező ellentmondása ez, amely megoldást keres. A külföldi, nyugati felnőttnevelés is jelzi ezt a problémát. Az angol Chris Duke (1994) az utóbbi idők felnőttnevelésében kiemeli a professzionalizálódás és intézményesülés tendenciáját, de vele egy bürokratizálódás megkezdődését is a mozgalomban. A rendszerváltás utáni években Magyarországon is erősen megkérdőjeleződött a szocialista közművelődés égisze alatt kiépült intézményrendszer, különösen a nagyvárosi kultúrpaloták hasznossága, szükségessége. A helyzetet csak élesítette, hogy közben egyre nagyobb számban jöttek létre, szerveződtek nagyon pozitív tartalmú öntevékeny, kulturális egyesületek, szervezetek, amelyek viszont nem rendelkeztek infrastrukturális háttérrel. Hiába figyelmeztetett Szigeti Tóth János (1995) előbb részletesen idézett tanulmányában, hogy „az épületek önmagukban csak tárgyak, keretet adva a szükséges szolgáltatások megvalósításának. Mindenesetre az infrastruktúra olyan érték, olyan lehetőség, amelyre - számos megnyilatkozás bizonyítja - a nyugati szakember és polgár is némi irigységgel tekint.”... „Mégis Magyarországon az egyik helyen a csodapalota korlátozta a szakmai megújulást, a másik helyen a szegénység és a leromlottság.”

A problémamegoldás önként adódik: a közeljövőben minél gyorsabban közelíteni kell egymáshoz az intézményrendszert és az alulról építkező társadalmi művelődési mozgalmakat, egyesületeket. A művelődési intézmények - a maguk személyzetével, adminisztratív szervezői legyenek a művelődési mozgalmaknak, szolgáljanak infrastrukturális háttérként azok számára. Ha ez a hivatásos népművelők belátása és jól felfogott érdekei alapján nem megy, ösztönözze, sőt kényszerítse erre a szerepre az intézmények fenntartó szerve a felettes jogából kiindulva. Mert ez annyira evidens megoldás, hogy csak személyes indulatok, összeférhetetlenség nem akadályozhatják megvalósulását.

V./5.2. Intézményközpontúságból a személyiség gondozás felé való fordulás

A szocialista közművelődés még lényegében intézményközpontú volt, bár az utolsó években ebből már szeretett volna kitörni. Ehelyett a szabad közművelődés a társadalom egész területén a lakosság különböző kisebb csoportjaiban, a művelődés különböző szervezeti formáiba egyesült, körökbe, egyesületekbe szabadon társult emberek aktív művelődési, önművelési, aktivitására épül, függetlenül attól, hogy azok a művelődés intézményeihez kapcsolódnak, vagy azon kívül folynak. Így alapvető tendenciája az emberközpontúság, a

teljes személyiséggondozás, a képességek, kreativitás, humánus viselkedés és magatartás fejlesztése, egészséggondozás lesz. Bár a kettő nincs ellentmondásban, a hangsúlyt a közösséggondozásról mégis inkább az egyéniség fejlesztésre kell helyezni, ez a jövő fejlődési perspektívája.

V./5.3. Hatókör szélesítés a szükséglet-, és igénytanulmányozás, valamint a rétegmunka erősítésével

A jelzett folyamatokat korábban már részletesen jellemeztük, itt most csak gyakorlati összefoglalásukra kell szorítkozni. Először azt emeljük ki, hogy a cél a hatókör szélesítés, tehát annak az elérése, hogy a kulturális üzenet, a kulturális szolgáltatás a társadalom minél több tagjához eljusson. Mivel nem homogén társadalomról van szó, hanem társadalmi szükségletek, iskolázottsági szint, emberi aspirációk, elvárások szerint nagyon is rétegzett egésről és mivel a részvétel csak teljesen önkéntes alapon következhet be, ezért van szükség a szükséglet-, és igénytanulmányozás eszközével élni. Így lehet szert tenni azokra az ismeretekre, amelyek az egyes rétegek ízlését, érdeklődését, igény szintjét jellemzik, amelyek alapján felfedhetők azok a „kapaszkodók”, amelyekhez mint érdeklődési pontokhoz kapcsolhatóak lesznek az önkéntes részvételhez szükséges motivációs mozgatók.

A szükséglet és igény-állapotról vonatkozó vizsgálatokból következtetni lehet nemcsak a szóba jöhető tartalmakra, hanem annak lehetséges nagyságrendjére, differenciáltságára, sőt a feltételezett befogadó rétegek nagyságára is. Az induló szinten történt „bekapcsolódás” után, a közvetített kultúra fokozatos egymásutánja révén következik az igényfejlesztés különböző utakon.

- Alap, *indulási pont a közvetlen, egyéni* szükségletek kielégítése.
- Differenciáltabb, bonyolultabb motivációs folyamat annak elfogadtatása, hogy a *társadalmi szükséglet az egyén jól felfogott érdekeit jelentik*, így igazából egyéni érdek.
- A harmadik alternatíva a mindennapok gondjainak kulturális vonatkozásaitól vezet az egyes részterületek fokozatosan magasabb szintű megnyilvánulásán át az *egyre magasabb szintű kulturális érték közvetítéséig*.
- A negyedik út a *helyi vonatkozásoktól indul, a regionális területi kapcsolódásokon át vezet az össznemzeti, esetleg nemzetközi szintig*. Mindennek a pszichikus folyamatok alapja az azonosságoktól a különbözőségekig vezető fokozati út. Jellemző példaként említhetjük Debrecenben a helyi területi kórusénekléstől a Bartók Béla Nemzetközi Kórusversenyig vezető utat.
- Végül az irányított, nevelői segítséggel folyó kultúra-elsajátítástól, a sajátos érdeklődési pontok megtalálása és elmélyítése után, a természetes hiányérzet kialakulásával vezethet út a sajátos önévelési, önművelési tevékenység elindulásához és megerősítéséhez, s ezen keresztül egyre elmélyültebb, egyre rendezettebb, állandósulóbb egyéni önalkotói szokások, önművelődési területek stabilizálásáig. Itt jutnak el a kultúrával való élés legmagasabb formájáig, az önévelési, önművelési formáig, amelyek stabilizálódása nélkül az autonóm kultúra hiányos, torzó maradna.

V./5.4. A funkciórendszer tudományos kidolgozása elvi alap a gyakorlat szervezéséhez

Fontos, sajátos kulturális (nevelési, felnőttnevelési, közművelődési és önévelési) rendszerekkel ismerkedtünk meg. A kultúraközvetítésben mindegyik tartalmi, folyamatok és módszertani vonatkozásokkal, sajátosságokkal rendelkezik. A folyamat szempontjából a sajátos jegyek alapos mérlegelése különösen fontos, hiszen ezek biztosítják a terület

specialitását, amelyek a résztvevők szempontjából a területhez való kapcsolódás motivációs bázisát jelentik. Ezek alapján történhet az egyes kultúrateljesítési rendszerek sajátos funkcióinak a gondos kidolgozása, amely a területtel foglalkozó szaktudomány legfőbb feladata. A funkció mindig annak a társadalmi szükséglet-kielégítő szerepnek a pontos meghatározása, amelyet a szakterület ténylegesen betölt a társas együttélésben. Ez ismét sok közös szerep mellett a nevelés, felnőttnevelés egésze és minden egyes szakága, továbbá a közművelődés és az öznevelés, mint elkülönülő kulturális teljesítő rendszerek, sajátos funkcióinak a feltárásáig vezet. A sok különösség egysége alkotja végül azt a sokféleséget, amely biztosítja, hogy a fejlettség legkülönbözőbb szintjén lévő egyének gyakorlatilag mind megtalálhassák a maguk bekapcsolódási szintjét a kultúrával való élés rendszerében.

V./5.5. Öntevékeny összefogás a helyi válságok leküzdésére

Nagyon érdekes megállapításokat találunk a századvég nemzetközi felnőttnevelési szakirodalmában az ún. posztindusztriális társadalmak jellemzőiről és az ott jelentkező társadalmi válságokból kivezető utakról. A munkanélküliségi válsághelyzetekről napjaink szakirodalmában kiemelte azt a sajátosságot, hogy országos általánosítotttság szintjén nehéz, de már nem is lehet a problémákat megoldani, hanem regionálisan, ill. helyileg kell a helyzetelemzést elvégezni és a lehetséges megoldási és fejlesztési utakat ez alapján megtalálni. Ebben a konfliktushelyzetben kell az egyes nevelési rendszerek, intézmények sajátos feladatát megkeresni a válságmegoldás folyamatában. Lényegében ugyanezt a nevelésfilozófiai utat helyezte gondolkodása középpontjába M. Finger, (1990) amikor kiemelte, hogy az élet a posztindusztriális társadalmakban olyan bonyolult lett, hogy az eligazodás benne sokszor lehetetlennek látszik. *Ez a differenciáltságot felfogni képes érzékenységet, egyszersmind holisztikus (szélesebb összefüggésekben gondolkodó) szemléletet és kreativitást igényel* Maróti Andor (1996) így jellemezte Finger gondolkodási útját: „Ez más lesz, mint a változó valósághoz való alkalmazkodás szükséglete (amit a század harmadik negyedének szakirodalmában még erősen hangsúlyozott), mert nagyobb súlyt helyez az egyén tapasztalatainak aktualizálására, a tudás gyakorlati alkalmazására, s mindezekkel összefüggésben az empirikus kutatásokra. Így a felnőttoktatás valóságos élethelyzetekre épül és nem mesterségesen kialakított helyzetekre. Nem általában számol a társadalmi körülmények változásaival, hanem az egyes eseteket vizsgálja meg, hogy bennük felfedezze a felnőttoktatásra háruló feladatokat.”

Igen érdekesek azok a kutatási és gyakorlati kísérletek, amelyeket Angliában és Norvégiában végeztek a felnőttnevelési kutatók a Finger koncepció alapján. Bjerhaker (1990) norvég kísérleteket ismertetett arról, hogyan lehet összekötni a felnőttek tanulását válsághelyzetben lévő területek fejlesztésével. A kísérlet lényege az volt, hogy egy 560 lakosú kis község lakói 10 tanulókörben egyesülve maguk kezdtek hozzá a válsághelyzetbe került község természeti, környezeti forrásaira épülő feltételeinek, egyes szükséges lépéseinek a tanulmányozásához. A kísérletből kiderült, hogy az addigi általános javaslatok alig vették figyelembe a sziget-község helyi feltételeit, természetes forrásait, emberi tapasztalatait. Most viszont az ezekre vonatkozó megoldásmódok a gondolatok középpontjába kerültek. Sikertelen olyan terveket kidolgozni, hogy a sziget minden társadalmi, művelődési szervezete, sőt a lakosok kisebb csoportjai is megtalálták a maguk sajátos helyét, szerepét a válság megoldásában.

Hivatkoznom kell a KLTE adjunktusának, Sári Mihálynak: „A város és művelődése” c. művelődési, felnőttnevelési PhD-disszertációjára Hajdúböszörményről, mely szintén kísérleti munkára épült és ugyanilyen irányú végkövetkeztetésekre jutott, mint a norvég kísérletek.

Ennek lényege az, hogy konkrét válsághelyzetek tanulmányozásába és megoldásába magukat a település felnőtt lakóit vonjuk be, minden lehetséges társadalmi, szociális, privát szerveződési, művelődési közösségei, intézményi, és mindegyik sajátos társadalmi szerepét kidolgozva, helyi koordinációban végzik saját feladataik megvalósítását. Amellett, hogy ez sikeres kutatási feladatmegoldást jelentett, egyúttal a művelődési, felnőttoktatási szervezetek koordinált gyakorlati tevékenységi terve kidolgozásának és megvalósításának a funkcióját is megteremtette. Áttételesen ezek a megoldások követendő utat jelenthetnek a lakókörnyezet, kerületek, községek, települések művelődési élete újbóli fellendítésére is.

V./5.6. Az alap- és céltámogatás mielőbbi kiegyensúlyozott megoldása

A kivezető út, a szabad közművelődés problémái megoldásában utoljára hagytam az anyagi támogatási formák kidolgozását és biztosítását. A nem első helyen való szerepeltetésnek áttételes mondanivalója is van. Ugyanis éppen az előző pontban elmondottak bizonyítják, hogy a megoldásmód megkeresésében az anyagiaknál elsődlegesebb szerepe van az öntevékeny szellemi együttműködési formák megkeresésének. Ennek hangsúlyozása mellett viszont ismét hivatkozom Csepeli György (1996) figyelmeztetésére, milyen társadalmi gazdasági veszélyekkel jár a tudomány, a kultúra, az oktatás területén az anyagi, pénzügyi támogatás megvonása.

A szabad közművelődés pénzügyi támogatásáról a következőket emeltük ki: szükséges az intézményi támogatás is, amelynek meg kell állítania az infrastruktúra leromlásnak megindult folyamatát. De tovább kell fejleszteni a feladat-támogatási rendszert, amely a tervek minősége szerinti támogatási formáját finomítja, gondoskodva a pályázatok utólagos értékeléséről is. A közművelődési intézmények piacgazdálkodási folyamatok uralma alá helyezése erős kultúra-ellenes folyamatokat indított el és teljesített ki a közművelődésben, ezért nem támogatható. A kulturális szolgáltatásokért való térítés (természetesen a lakosság szociális helyzete és a szolgáltatás színvonala mértékében) követhető eljárás.

VI. AZ EMBERNEVELÉS ÉS FELNŐTTNEVELÉS PROBLÉMÁI ÉS KORSZERŰ MEGOLDÁSAI

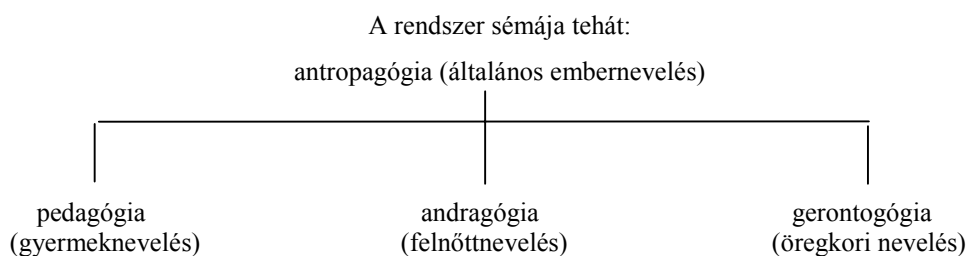
A felnőttnevelési terület szárba szökkenése - mint előbb írtuk - *szükségszerű lépésként* maga után vonta a felnőttnevelés tudományának (az andragológiának) a kialakulását, erőteljes fejlődését. A rendszerváltás után a felnőttnevelés új felértékelődése, ugyanakkor néha válságos tendenciái viszont a mai változások felé való fordulást követelik az andragológiától. Fontos ezeket a problémákat a közművelődési, felnőttnevelési terület szakembereinek is megismerniük.

VI./1. Az antropagógia és andragógia, mint új tudományterületek létrejötte és fejlődése

Az antropagógia (embernevelés tudománya) az antropolosz = az ember és az ago = vezeték szavakból utólagos görög nyelvű szóképzés által létrejött kifejezés. A gyermek, serdülő, ifjú, felnőtt és öreg iskolai és iskolán kívüli formákban történő formális, nonformális, informális nevelésének legátfogóbb, mindegyik területre érvényes céljait, feladatait, alapelveit, folyamatait általánosító és integráló tudomány (és nevelési gyakorlat is).

Történetileg elsőnek E. N. Medinszkijnél (1923-25) merült fel az a gondolat, hogy a pedagógia nemcsak a felnövekvő nemzedék nevelésére vonatkozó gondolatokat foglalja magába, hanem több felnőtt- és öregkori nevelésre is érvényes, tehát általános embernevelési sajátosságokat is. Ezért helyesebb lenne ezt antropológiának „általános embernevelési tudománynak” nevezni, és ennek alárendelt fogalomként kezelni a pedagógiát és az ezt követő, iskolán kívüli enciklopédiának nevezett felnőtt és öregkori művelődést. (Medinszkij e műve a SZU-ban is hosszú időre a feledés homályába merült.)

Közben a társadalmi nevelés a polgári társadalmakban is kiteljesítette a felnőttnevelést és az ezzel a nevelési területtel foglalkozó neveléstudomány jelölésére - a pedagógia megnevezés analógiájára - javasolta az 'aner' férfi, felnőtt előtag használatával az andragógia megnevezés bevezetését. Hanelmann (1951) és Pöggeler (1957) már tudományelméletileg is feltárta az andragógia (felnőttnevelés) a gyermekneveléstől, pedagógiától eltérő sajátos vonásait. A holland felnőttnevelési iskola alapítója Ten Have professzor az Amsterdami Egyetemen 1954-ben kezdett előadni az andragógiáról és 1959-ben publikálta az andragógia körvonalairól szóló tanulmányát. (G. von Enckevort 1971-es tanulmányának a közlése!) Pöggeler és Ten Have - semmiféle adatunk nincs arról, így nem is valószínű, hogy tudtak volna Medinszkijről - önmaguktól jutottak a pedagógiát és andragógiát összefoglaló nem-fogalomként kíváncs embernevelés tudománya = antropagógia fogalom szükségességéig, melynek rendszerét ki is teljesítették, amikor a pedagógia és andragógia mellett az antropagógia harmadik fajfoglalmaként hangsúlyozták az öregkori nevelés vagyis a gerontagógia létezését is



A rendszer más irányú kiteljesítését Ten Have azzal végezte el, hogy mind a négy agógiai jelenségnél megkülönböztette magát a gyakorlati nevelési jelenséget (ezt nevezte agógia-nak, pl. andragógia), a normatív elméletet, nézeteket (ez szerinte az agogika pl. andragogika) és az agógia és agógika tudományos tanulmányozását és elméletét mint sajátos nevelési jelenség tudományos elméletét logikus agológiának, pl. andragológiának nevezte el.

A magyar neveléstudományi elmélet a rendszer első formáját az antropagógia felosztását (Durkó, 1969) átvette. Ten Have további osztályozásából azonban egyesek az agológia (pl. andragológia) megnevezést a tudomány jelölésére szükségesnek tartják, mások viszont az andragógia fogalmát (a pedagógiai közgondolkodás analógiájaként) egyaránt elégségesnek tartják a felnőttnevelés tudománya, normatív elmélete és a felnőttnevelési gyakorlat összefoglaló jelölésére is.

VI./2. Az andragológia helyzete és funkciói a rendszerváltás óta

A felnőttneveléssel kapcsolatos új társadalmi kihívások konzekvenciáit az andragógiai tudományos munkával kapcsolatos helyzetkép megrajzolásához, a vele kapcsolatos új társadalmi igények körvonalazásához, az új kutatási feladatok megfogalmazásához, és végül az elvárt fejlődéshez szükséges feltételek tisztázásához használjuk fel.

Az első, ami szemünkbe tűnhet, egy nagyon súlyos ellentmondás, ami a rendszerváltás utáni összképet illeti. Az ellentmondás egyik oldala a lényegében pozitív összkép gyakorlatban a felnőttoktatás felértékelődéséről (Ld. Koltai 1993/46-50.). Ezzel szemben viszont az ellentmondás másik oldalaként a felnőttneveléssel kapcsolatos tudományos munka intézményi, személyi feltételeinek teljes leépülése, a felnőttnevelési kutatások lényegi megszűnte a rendszerváltás óta eltelt időben.

Itt szeretnék idézni egy fontos, tanulmányértékű cikkből. (Harangi, 1986/2) Harangi László a népfőiskolai mozgalom lapjában (és annak oldaláról) értékelte a hazai felnőttnevelési kutatások jelenlegi helyzetét. Azokat a gondolatait idézem, amelyek a rendszerváltás előtti évek állapotát vetették össze a rendszerváltás utánival: „A közművelődés, felnőttoktatás kutatásának ilyen felemás, de mégiscsak mozgalmas, széleskörű és tudományos igényű (nemzetközileg is elismert) állapotában köszöntött ránk az 1990-ben végbement rendszerváltozás. Sajnos nem így folytatódott. Lényegében és összességében közművelődés-kutatás és felnőttoktatás napjainkban nincs. Legalábbis nem létezik olyan kutatások és elemzések sora, amelyből megalkothatnánk a művelődés, közművelődés, felnőttoktatás mai állapotának szintézisét: mi változott, milyen új formációk alakultak ki, milyen hatásokkal, milyen új szereplők léptek be a társadalmi szereplés eme színpadára és melyek vonultak ki. Mindez egyaránt vonatkozik a szabadművelődésre, az iskolarendszerű felnőttoktatásra, a felnőttképzésre, a munkaerő-piaci képzésre, a tága értelemzett kultúraterjesztő intézményekre.”

Lényegileg ugyanazt az alapvető ellentmondást jelezte Harangi is, amit magam az előbb, mint a helyzet fő jellemzőjét megfogalmaztam.

Idézniem kellett a megállapítást először is az alapvető folyamatokra vonatkozó lényeglátása miatt (annak ellenére, hogy a következőkben a helyzet pontos értékelése érdekében néhány pontosítást el kell végezni). Másrészt azért, mert egyértelműen megfogalmazta a felnőtt-nevelési kutatásokkal kapcsolatos elvárásokat. (Én nagyon is jelzés értékűnek tartom, hogy írása éppen napjaink hazai közművelődésének legeredményesebbnek látszó szakterületének, a népfőiskolai mozgalomnak a lapjában jelent meg. Igen elismerésre méltó, hogy ilyen súlyt, terjedelmet adtak ennek a fontos, de igazából nem elsősorban gyakorlati problémának.)

A történelmi hitelesség érdekében nagyon fontos, hogy az ilyen „korszakjellemző” megállapítások teljesen, kisebb hibáktól is mentesen maradjanak meg az utókornak. Ezért pontosítsuk a következőket:

- Harangi az idézett rész előtt összevetette a közművelődési kutatások két előzetes korszakát és irányzatát. A kutatások aranykorát a 70-80-as évekre helyezi, s fő jellemzőjeként emeli ki, hogy a kutatások kiléptek a pedagógiai, andragógiai kutatások köréből és interdiszciplináris vizsgálatokká váltak. Tegyük hozzá a következőket: Ez a fejlődési tendencia a korszak általános társadalomtudományi kutatásainak az eredménye volt, s a közművelődési kutatások csak abba illeszkedtek bele. Másrészt feltétlenül jelezni kell, hogy ezt a megállapítást nem lehet kritikaként és negatív értékítéletként felfogni az előző korszak neveléstudományi, andragógiai kutatásairól. Nagyon fontos, máig nélkülözhetetlen alapozó művek jelentek meg abban a korszakban.

Az „aranykorszak” vége nem a rendszerváltáshoz köthető. Ez így igazságtalanság lenne. Lényegileg a rendszerváltás előtti történelmi korszak (pontosan 1988) tudománypolitikai irányítói egyetlen tollvonással törölték az országos kutatási tervből a közművelődési kutatásokat és szüntették meg anyagi támogatását. Tegyük hozzá, hogy az is igaz, hogy a rendszerváltás utáni időszak egyetlen lépést se tett a helyzet megváltoztatására. De akkorra már a tudomány-tervezés és finanszírozás teljes előző országos rendszere összeomlott.

- A pontos és gondos helyzetképet - bár a rendszerváltás utáni tudományos eredmények, vagy eredménytelenségek értékelésének lényegi vonalát illetően Harangival egyetérték -, mégis azt kell mondanom, hogy részleteiben a helyzetről alkotható kép nem olyan sivár, mint Harangi megrajzolta. Csak ezzel a helyreigazítással, így tehetünk lépéseket arra, hogy Várnagy Marianne (1996) jogos igényét mielőbb megvalósíthassuk, hogy az andragógia tudományos eredményei egy felnőttoktatási szakműveltség szerves részévé váljanak és ennek elsajátítása természetes igényként szerepeljen minden felnőttoktatóval szemben.

Pótoljuk e hiányt. Sem fontossági. sem értékbeli rangsort nem alkotva, csak emlékezetemből felidézem az adatokat. Hangsúlyozom, hogy annak ellenére, hogy a kutatási támogatás e területen teljesen megszűnt, olyan kutatási eredmények kerültek közre, még ebben az időben is, amelyek nem jelentéktelenek.

Hadd említsük meg a JPTE kutatási eredményeit a munkaerő-fejlesztés tudományterületeiről és Koltai Dénes tanulmányait a felnőttnevelés funkcióváltozásairól és felértékelődéséről a rendszerváltás időszaka után. A KLTE Felnőttnevelési ACTA-ja 1990-es kötete „A felnőttkori nevelés sajátosságai és társadalmi funkciói” címen a nevelés-önnevelés dialektikája és tipológiája alapján a felnőttnevelési gyakorlat problémáit elemezte. A tanulmány a következő területekkel foglalkozik:

- a hátrányos helyzetű, fejlődésben megrekedteknek kulturális életbe való újrabekapcsolása
- a dolgozók iskoláiban tanulók andragógiai vezetésének problémái
- a művelődési öntevékeny csoportoknak a közösségi és csoportos nevelési folyamatai
- a távoktatás didaktikai segítségével a kifejezett önművelődési képességgel rendelkezők művelődési folyamata.

Az ACTA 14. sz. kötete viszont „Felnőttnevelés és társadalom. / Tendenciák, rendezőelvek a 90-es évek andragógiájában” címen a rendszerváltás utáni felnőttnevelés fő sajátosságait mutatta be.

(Ne tekintessék szerénytelenségnek, ha megemlítem, hogy Durkó Mátyás ebben az időszakban, több, mint 10 tanulmányban a felnőttnevelés és önnevelés kapcsolódását, az önnevelés, önművelés általános elméletét, az önnevelés sajátos funkcióit a személyiségfejlődésben stb. dolgozta ki. 1995-ben megpróbálta részleteiben elemezni a gazdasági élet kihívásai egész rendszerét a hazai felnőttoktatással szemben.)

Az ELTE Közművelődési Tanszékén születtek Maróti Andor jelentős tanulmányai a gyermeknevelés és felnőttnevelés koncepcionális különbségeiről, a résztvevő központúságról a felnőttnevelésben, a távoktatás andragógiai lényegéről, vagy hogy a legutóbbit említsem: „Problémák és megoldási javaslatok a századvég felnőttoktatásában” címen, melyet az MTA Felnőttnevelési Albizottsága vitatott meg és értékelte kitűnő munkának a legutóbbi vitaülésén.

De mindenképpen igen értékelően kell szólni a Nyíregyházi BGY Tanárképző Főiskola Közművelődési Tanszéke szisztematikusan folyó tudományos kutatómunkájáról Mankó Mária vezetésével. A rendszerváltás óta két színvonalas kötetük jelent meg a szórakozás problémáiról, harmadik a többszörösen hátrányos helyzetű régiókról, településekről, lakossági csoportokról. Kandidátusi disszertáció került megvédésre „Értelmiség, értelmiségi funkciók és szerepek” címen.

Nem túlzás, ha arról beszélünk, hogy a rendszerváltás óta Magyarországon valóságos felnőtt-didaktikai iskola bontotta szárnyait, különös figyelemmel a távoktatás kérdésköreire. Legkiválóbb képviselői Csoma Gyula és Sz. Várnagy Marianne. Ez utóbbi úttörője volt a vezetőképzés didaktikájának. Kitűnő távoktatási tankönyve jelent meg Andragógia címen. „Távoktatás Magyarországon a 80-as években” című tanulmánygyűjteményében olyan szerzők írtak didaktikai tanulmányokat, mint Csoma Gyula: „Az irányított önművelődési formák didaktikai problémái” címen, Várnagy Marianne: „A távoktatás módszertani tapasztalatai”, Zentai Gabriella: „Irányított egyéni tanulás kísérleti modellje”, Magyar Edit: „Távoktatás a vállalati oktatásvezetők felsőfokú szakmai képzésében” stb.

Nem folytatom tovább a felsorolást. Azt még mindenképpen hangsúlyozni szeretném, hogy ezek az andragógiai szakmunkák éppen nem kerültek el a rendszerváltás utáni égető társadalmi-művelődési problémákat, hanem szinte keresték a nehézségeket, az új tudományos munkaterületeket. Külön értéknek tartom, hogy ténylegesen tanúi lehettünk új tudományterületek felé való úttörésnek: pl. emberi erőforrás-fejlesztés, munkaerőképzés (Koltai Dénes), művelődési szociográfia, szórakozáspszichológia (Mankó Mária) „Kultúra a piacgazdaságban - gazdaság a kultúrában”, önnevelés-elmélet (KLTE), a szakképzés és vezetőképzés didaktikája (Várnagy Marianne) stb.

Igen érdekes és elgondolkodtató volt Koltai Dénes megjegyzése, hogy az utóbbi idők felnőttnevelési tudományában „két szekértábor” alakult ki. Az egyik az MTA Felnőttnevelési Albizottsága körül a szűkebb andragógiai kutatások művelésére, s egy másik főleg a munkaerő-piaci képzés, vezetőképzési szakemberek, andragógusok közreműködésével. Ez a

megállapítás megállja a helyét, s sürgetővé teszi a két felnőttképzési „szekértábor” egymásra találását és elméleti, kutatómódszertani közös vitáját.

Ez a felsorolás nyomatékosan felhívja a figyelmet a *szakirodalmi tájékoztatás* fontosságára. Ennek hiányában jelentős munkák kerülhetnek a feledés homályába. Összefoglalásom tehát ezzel a tanulsággal is jár.

Végül megemlíti, hogy a „rendszerátalakítás és felnőttnevelés” probléma néhány nagyon fontos témát emel az andragógiai kutatások homlokterébe. Mindenekelőtt a szociális munka andragógiájának kidolgozását, a többszörösen hátrányos helyzetű fiatalok és nagykorúak szociokulturális helyzetének empirikus vizsgálatát, az egyéniségfejlesztés és tehetség-gondozás metodikáját, az életprobléma, konfliktus-megoldás felnőttnevelési, közművelődési vonatkozásait, a bennlakásos népfőiskola érdeklődésfejlesztő, igénynövelő magatartást formáló aktivitásának a módszertana stb. Még ki kell emelnünk annak az igénynek a teljesítését, hogy rendszeressé kell tenni a gyakorlati felnőttoktatási folyamatok empirikus tanulmányozását, általánosítását, és tényleges hatékonysági vizsgálatok rendszeres végzését.

A rendszerátalakítás körüli évek andragógiai eredményei között kell megemlékezni még arról is, hogy képes volt színvonalas tanulmányokkal három éven keresztül életben tartani két szakfolyóiratot, az Andragógiát és a Felnőttképzést, akkor amikor már a neveléstudomány több más szakága nem volt erre képes. De igaz az érem másik oldala is: a fizetőképes szakmai kereslet hiánya, szétesése a rendszerátalakítás után megakadályozta a lapok továbbélését. Pedig a folyóirat-számok egymásutánja meggyőzi az olvasót, hogy egyre inkább sikerült az elmélet és a gyakorlati felnőttnevelési problémák egymáshoz közelítését megoldania.

Ez a könyv bevezetés jellegű funkciót szeretne ellátni a közművelődési elmélet és andragógia világába. Azokat az alapvető ismereteket foglalta össze, amelyek szükségesek a felnőttnevelés területén való eligazodáshoz. Megismertetett a terület alapvető szakirodalmával, kijelölte azokat a fő vonulatokat, tartalmi és szemléleti alapokat, amelyek felé az andragógiai gondolkodás az új útjait keresi. Amilyen mértékben segített e gondolatok megalapozásában az olvasónak, annyira sikerült sajátos - remélt célját megvalósítania.

IRODALOMJEGYZÉK

1. 93.000 sz. rendelet. In: Néptanítók Lapja 1925.
2. *Ananyev, B. G.*: Az ember, mint megismerés tárgya. / Leningrád, 1968. (orosz nyelven)
3. *Angelusz Erzsébet - Mihály Ottó*: Bevezetés a „Közoktatás és permanens nevelés” c. kötet elé. Bp. MTA Pedagógiai Kut. Csop. 1979/12-14. old.
4. *Asztalos Éva* (szerk.): Szórakozás, te Janus arcú! Nyíregyháza 1993. 127 old. / MTA Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Tudományos Társasága
5. *Bán Károly*: Ideológiai-politikai oktatás a felnőttképzés rendszerében. In: Művelődéstudomány 2. Szeged, TIT. 1973 / 158. old.
6. *Bendixen, Peter*: A kultúra és a piac. In: Kultúra és Közösség 1995/149, 150. old.
7. *Bíró-Csoma-Fukász-Pápai*: A magyar felnőttnevelés szerkezeti vázlata. In: Pedagógiai Szemle 1976/8/694. old.
8. *Bjerhake, S.*: Local initiative in creating employment opportunity. In: The 22nd Meeting in Finland Seminar 1990 Final Report, Helsinki, 1990. 38-41 p.
9. *Brookfield, S.*: Why Can't I Get This Right? Myths and Realities in Facilitating Adult Learning. In: Adult Learning. USA. Vol. 3. Nr. 6. 1992. April.
10. *Bujdosó Dezső*: A piacosodás, a kultúra és a felsőoktatás alternatívái a mai Magyarországon. In: Kultúra és Közösség 1995. / 155-163. old.
11. *Bujdosó Dezső*: Marx kulturfogalma. In: Kenyeres Ágnes (főszerk.) Kulturális kisenciklopédia. Bp. 1986./ 424. old.
12. *Csepeli György*: Misera plebs. In: Vigilia 1996/2/115-119. old.
13. *Csoma Gyula*: A felnőttoktatás rendeltetése. In: Új Pedagógiai Szemle 1995/2. és 1995/4.
14. *Csoma Gyula*: A felnőttoktatás. In: Az alakuló ember. Bp. Gondolat 1976. 255-286. old.
15. *Csoma Gyula*: A munka melletti tanulás zavarai. Bp. Tankönyvkiadó 1985.
16. *Csoma Gyula*: Az iskolai felnőttnevelés didaktikai alapjai 1. fejezete. Bp. TK., 1975.
17. *Csoma Gyula*: Az iskolai felnőttoktatás szerepváltása. In: Andragógia 1983/51-62
18. *Clerk, Marcel de*: A felnőttoktatás fogalma napjainkban. In: Convergence, Toronto 1972/1/17-25. old.
19. *Domokos Lászlóné*: A tanulók önálló tevékenysége és az egyéni önalakítás. In: A jövő útjain 1933/153-159.
20. *Duke, C.*: Tendenzen in der Entwicklung der Erwachsenenbildung, In: Erwachsenenbildung und Entwicklung: 25 Jahre Institut für Internationalen Zusammenarbeit der Deutschen Volleshochschul - Verbandes. Bonn, 1994.
21. *Dumazedier, J.*: A felnőttnevelés tartalma. In: L'Éducation des Adultes. UNESCO, Párizs, 1952.
22. *Durkó Mátyás - Marczuk, Mieczyslaw*: A permanens művelődés és felnőttnevelés rendszertani és funkcionális kérdései. In: Acta Andragogiae et Culture, Debrecen, KLTE 1980./1. 37. old.
23. *Durkó Mátyás*: A permanens nevelés rendszere Magyarországon. In: A felnőttnevelés problémái. Bp. Tankönyvkiadó 1978. 5070. old.
24. *Durkó Mátyás*: A felnőttnevelés és népművelés legújabbkori tört. fejlődésének fő tendenciái és tanulságai. In: TNK 1966. Bp. AK. 1967. 237-291. old.

25. *Durkó Máttyás: A felnőttnevelés szükségessége, helye és alapvető feladatai a szocialista művelődés rendszerében.* In: Acta Paed. Debrecen, 1966.
26. *Durkó Máttyás: A gazdasági élet kihívásai és a hazai felnőttoktatás. I. II. III.* In: Humánpolitikai Szemle 1995/5-8.
27. *Durkó Máttyás: A közművelődés és köznevelés rendszere.* In: MTA Ped. Kut. Csop. Közleményei 4. sz. (Bp. 1976. 4273. old.)
28. *Durkó Máttyás: A kulturális elsajátítás (receptió) pszichikus folyamata, meghatározó tényezői, szintje, típusai és fejleszthetősége felnőttkorban.* In: Tanulmánykötet a közművelődési folyamat problémaköréből. (Szerk. Durkó Máttyás) Bp. TK 1981. II. k. 124-170. old.
29. *Durkó Máttyás: A művelődés és nevelés rendszertani folyamata és funkcionális viszonya.* In: Pedagógiai Szemle, 1980/5/387-397.
30. *Durkó Máttyás: A nevelési és öznevelési folyamat egységének követelménye, mint antropagógiai alaptörvény* In: OM Vezetőképző Intézet. Tanulmányok, 1979/3/5-39. old.
31. *Durkó Máttyás: A permanens nevelés felnőttnevelési szakaszának szocializációs és individualizációs funkciói.* In: *Durkó-Marczuk: A permanens művelődés és felnőttnevelés rendszertani és funkcionális kérdései.* Acta Andragogiae et Culturae 1980/1/90-128. old.
32. *Durkó Máttyás: A permanens nevelés.* In: Az alakuló ember. Bp. Gondolat 1976/287-321. old.
33. *Durkó Máttyás: A tapasztalati kultúra és a nevelés egysége...* In: Szombathely, Gondolkodó 1989/1/40-46. old.
34. *Durkó Máttyás: Az öznevelés és önművelés a személyiségfejlődésben. (A fejlődés szakaszai, társadalmi személyiségi funkciói)* In: Szabolcs Szatmár Beregi Szemle. 1993/2/138-147. old.
35. *Durkó Máttyás: Az öznevelés, önművelés időszerűsége.* In: Felnőttképzés 1990/3/5-15. old.
36. *Durkó Máttyás: Bevezető a művelődéstudomány tanulmányozásába.* Bp. TK. 1962./63. old.
37. *Durkó Máttyás: Felnőttkori sajátosságok és a felnőttnevelés.* Bp. Kossuth Kiadó, 1988.
38. *Durkó Máttyás: Felnőttnevelés és népművelés.* Bp. Tankönyvkiadó, 1968.
39. *Durkó Máttyás: Új hangsúlyok a neveléstudományban az öznevelés kettős értelmezése kapcsán.* In: Acta Andragogiae et Culturae, 1993/29-46. old.
40. *Gáspár László szerk.: Az emberi erőforrások fejlesztése.* Pécs, JPTE 1990./405. old.
41. *Enckevort, G.: „Új tudomány az andragológia” eredetileg angol nyelven a Journal of Adult Education in Ireland 1971/4. Magyarul: Durkó Máttyás (szerk.): A felnőttnevelés és népművelés pszichológiai és andragógiai kérdései* Bp. 1972. 11-24 p. és Népművelési Értesítő, 1973/1/35. old.
42. *Faragó-Kiss: Az új nevelés kérdései* Bp. 1949.
43. *Felnőttnevelés és társadalom: Tendenciák, rendezőelvek a 90-es évek andragógiájában.* Debrecen, KLTE, Acta Andragogiae et Culturae. 14. sz., 1993./148. old.
44. *A felnőttoktatás rendszere.* Szeged TIT. 1973.
45. *Ferge Zsuzsa: Társadalmi mobilitás, a társadalom nyitottsága.* In: Valóság, 1969/6. sz.
46. *Finger, M.: Does adult education need a philosophy? Reflections about the function of adult learning in today's society.* In Studies in Continuing Education Vol. 12. No. 2. 1990.
47. *Fónay Mihály: Értelmiség, értelmiségi funkciók és szerepek.* Nyíregyháza, 1995.
48. *Fritsch, Philippe: Education der adultes.* Hage. Paris, é.n.
49. *Gáspár László: Bevezetés az emberi erőforrások kutatásához.* In: *Gáspár László - Chrappán Magdolna (szerk.): „Az emberi erőforrások fejlesztése”.* Pécs, JPTE 1990./2. old.

50. *Gáspár László*: Tudásrendszerek közvetítése és elsajátítása. In: Iskolapedagógia (Szerk. *Petrikás Árpád*) Eger, Tanárképző Főiskola 1995. 127-147. old.
51. *Gazsó Ferenc*: Mobilitás és iskola. Bp. Kossuth. 1961.
52. *Gramsci, Antonio*: Marxizmus, kultúra, művészet. Bp. Kossuth, 1965.
53. *Gulyás György*: Bűneim..., bűneim. Békés, 1988/283. old.
54. *Hajnal A.*: A modellek modellje. Az interdiszciplináris szemlélet problémái. In: Rendszerkutatás. Bp. 159-195. old.
55. *Hanselmann, H.*: Andragogik. Wesen, Möglichkeiten, Grenzen der Erwachsenenbildung. Zürich, 1951.
56. *Harangi László*: Az önismeret fejlesztés kulcsa. Gazdátlan a hazai szakkutatás. In: Művelődés, Népfőiskola, Társadalom 1996/1/2. old.
57. *Imre Sándor*: Háborús élet... nemzetnevelés. Bp. 1942
58. *Karácsony Sándor*: A felnőttek nevelése In: Új Szántás, 1968. (cikksorozat)
59. *Karácsony Sándor*: A magyar béke. Bp. Exodus, 1947.
60. *Karácsony Sándor*: A másik ember In: Másik ember almanach /Debrecen, 1942/a./22. old.
61. *Karácsony Sándor*: Ocsúdó magyarság. Bp. Exodus, 1942/b./541-542. old.
62. *Kocsetov*: Az önnevelés elméletének néhány kérdése. In: Szovjetszkaja Pedagogika, 1971/1/50.
63. *Koltai Dénes*: A felnőttképzés felértékelődése és a rendszerváltás. In: Humánpolitikai Szemle, 1993/11/33-46. old.
64. *Kovaljov, A.*: Személyiséglélektan. Bp. TK. 1972./357 old.
65. *Kováts Dániel*: A népfőiskola tanuló-nevelő munkájának módszertana. In: Népfőiskola, tegnap, ma, holnap. / Bp. Püski, 1991/152-153. old.
66. A közművelődés helyzete és fejlesztésének feladatai. In: Bp. Kossuth 1974/60. old. és „Törvény a közművelődésről” Bp. Közgazdasági Kiadó, 1976/9. old.
67. Kultúra a piacgazdaságban - gazdaság a kultúrában: Nemzetközi konferencia. In: Kultúra és Közösség. 1995/148-240. old.
68. *Lada László*: A kettészakadó magyar társadalom. In: Új Pedagógiai Szemle 1995/ február /30-33. old.
69. *Lehlonen-Tuomisto*: Felnőttnevelés Finnországban (Attitűdök és szokások). Helsinki, 1974.
70. *Lengrand, Paul*: Introduction a l'education permanente. Paris, 1970.
71. *Lenz, W.* Modernisierung von Gesellschaft und Bildung. In: Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien, Köln, Weimar, 1994. Böhlau Verlag
72. *León, A.*: A felnőttek pszichopedagógiája. Paris, 1971. (francia nyelven)
73. *Lukács György*: A társadalmi lét ontológiája. Bp. Kossuth Kiadó 1976.
74. *Makarenkó művei*. Bp. Tankönyvkiadó, 1966. S. k. 70. old. és 7. k. 430 old.
75. *Mankó Mária* (szerk.): Dúdolnak a hideg szelek. Nyíregyháza, Tanárképző Főiskola kiadása, 194/ 240 old.
76. *Mankó Mária*: Láttelek a szórakozásról I-II. Nyíregyháza, Tanárképző Főiskola kiadása, 126-240. old.
77. *Maróti Andor*: A fordulat esélye a felnőttek tanulásában és művelődésében. Bp. TIT 1992/77. old.
78. *Maróti Andor*: Mi a távoktatás? Bp. TIT kiadás, 1992/64 old.

79. *Maróti Andor*: Problémák és megoldási javaslatok a századvég felnőttoktatásában. 1996/15. old. (Kézirat)
80. *Marx-Engels művei*: 3. kötet. Bp. Kossuth, 1960/41. old.
81. *Medinszkij, E. N.*: Enciklopedyija vnyeskolnyego obrazovanyija I-II-III. Moszkva, Leningrád 1923., 1925., 1928. (Néhány fejezete magyarul: *Maróti A.* szerk.: Szöveggyűjtemény a népművelélmélet tanulmányozásához. Bp. 1974/7/27.p)
82. MKM Statisztikai Tájékoztató 1993.
83. Munkaközi jelentés az OKKFT TS-4/3. „A közművelődés helyzete és perspektívája c. kutatási terv állásáról. 1986-1988.” Bp. 1989/108. old.
84. *Nagy József*: Segítés és pedagógia. In: Magyar Pedagógia 1995/3-4sz./157-200. old.
85. *Nagy Sándor Zoltán*: Új társadalmi valóság és felnőttnevelés (Kiemelések a jelenkori magyarországi felnőttnevelés előtti kihívásokból). In: Felnőttnevelés, művelődés. Acta Andragogiae e Culturae. 14. sz. Debrecen, KLTE 1993.
86. *Németh László*: A kísérletező ember. Bp. Magvető, 1963/559. old.
87. *Németh László*: A pedagógus hite. In: Sajkódi esték. Bp. Magvető, 1974/293-298. old.
88. Népfőiskola tegnap, ma, holnap. (Szerk.: *Harsányi István*) Bp. Püski 1991/272 old.
89. *Petrikás Árpád*: A nevelési folyamat közösségi jellegének értelmezéséről. In: Magyar Pedagógia 1975/2/129-140. old
90. *Petrikás Árpád*: Makarenkó A. Sz. pedagógiai öröksége s nevelési stratégiájának körvonalai. In: Köznevelés, 1989/12/8-9. old.
91. *Polgár László*: Nevelj zsenit! Bp. Interart, 1989/197. old.
92. *Pöggeler, H.*: Einführung in der Andragogik. (Grundfragen der Erwachsenenbildung) Düsseldorf, 1957
93. *Schwartz, B. L.*: L' éducation dema. In: Montaique Paris. 1973/333 p.
94. *Selye János*: Stressz distressz nélkül. Bp. Akadémia Kiadó. 1976/32. old.
95. *Suchodolski, B.*: A felnőttnevelés társadalmi alapja. In: Oswiata Doroslych, Warszawa, 1968/1.
96. *Szentirmai László*: Merre tart Japán iskolaügye. Bp. Tankönyvkiadó 1974.
97. *Szigeti Tóth János*: A népfőiskola: egy példa a közösségi iskolára. In: Új Pedagógiai Szemle 1995/2/51-57. old.
98. *Thorndike, E. L.*: Adult Learning. New York, 1928.
99. *Timár Mátyás*: A magyar népgazdaság struktúrája, fejlesztési irányai. Bp. Kossuth. 1971/17. old.
100. *Urbanczyk, Francicek*: A kultúra terjesztése folyamatának lélektani oldala. In: Oswiata i kultura 1947. No6/521-536. p. Warszawa (lengyel nyelven)
101. *Várnagy Marianne*: Andragógia. Bp. Metodika, 1969/214 old.
102. *Várnagy Marianne*: (szerk.) Távoktatás Magyarországon a 80-as években. Bp. 1992/194. old.
103. *Várnagy Marianne*: Tanulás, tanítás a dolgozók iskolájában. Bp. Tankönyvkiadó, 1973.
104. *Vitányi Iván*: Társadalom, kultúra, szociológia. Bp. Kossuth 1981.
105. *Vitányi Iván*: Van-e piaca a kultúrának? In: Kultúra és Közösség 1995/163-167. old.
106. *Vitányi Iván*: Vitairat a mai magyar művelődésről. Bp. Gondolat 1983/23-26. old.
107. Zárójelentés a Tokiói Harmadik Nemzetközi Felnőttnevelési Világkonferenciáról. UNESCO, Paris, 1972. okt. 26.
108. *Zsolnay József*: Egy gyakorlatközeli pedagógia. Bp. OPI, 1986/8. old.