

Sári Mihály

SAJÁT ERŐNKBŐL, EURÓPAI TUDÁSSAL

A harmadik évezred társadalmi-gazdasági-technikai fejlődésének van több állandó, stabil kísérő jelensége,¹ ezek közül az egyik az, hogy az idő függvényében a változások „száma” hatványozottan növekedik, az állandóság pedig négyzetgyökében csökken. Úgy érzékeljük, körülöttünk a folytonos változások állandósultak, az „átmenetek” zavarba hoznak, s elbizonytalanít az intenzíven növekvő információhalmaz. Az ember kétségbeesetten keresi a fogódzókat, a kaotikusnak tűnő rendszerkörnyezetet értelmezi.

J.W.Goethe hasonlóan érzett a maga korában, s a „Költészet és valóság” című önéletrajzában így ír erről: „...munkám során szűk magánéletemből egyszer csak a nagyvilágban találtam magam, előtérbe került száz meg száz jelentékeny egyéniség, akik reám valaha közelebről vagy távolabbról hatottak, kiváltképp nem hagyhattam figyelmen kívül a világ egyetemes folyásának hatalmas politikai áramlatait sem, hiszen ezek reám, csakúgy, mint kortársaim egész tömegére, döntő befolyással voltak”.²

Goethének szüksége volt arra, hogy érett emberként, 61 évesen történeti távlatból értékelje élete jelenségeit, s minél közelebb jutott időben az életkorához, annál inkább elbizonytalanodott: „...szenvédélyesen kiáltottam fel Egmont szavaival: >...Az Idő nap-paripái mintegy láthatatlan szellemektől korbácsolva ragadják el sorsunk könnyű szekerét... Hogy merre visz az út, ki tudja? Hisz azt se tudjuk, honnan jövőnk!<” – írta önéletrajzi írása utolsó oldalán.³

Nem véletlenül idéztük Goethe dilemmáját, mert ugyancsak 61 évesen, 42 éven át a közművelődésben, a felnőttnevelésben és a felsőoktatásban dolgozva megfigyelhettem a népművelő – közművelő-művelődési és felnőttképzési menedzser – művelődésszervező – andragógus szakma jelenségeit, az újabb rendező elveket, értékrendeket, újabb szakmai tartalmakat. A 20-40 év elegendő időtávlatot kínál arra, hogy számba vegyük az eredményeket, lássuk azt, amit jelen időnkben nem veszünk észre. A rendszerváltás előtti húsz és utáni húsz esztendő

andragógus generációi sok értéket teremtettek a magyar társadalom és Európa számára, amelyeket számításba kell venni. A hatvanas években pályára lépők épp nyugdíjasok, a hetvenes években pályakezdők nyugdíjhatáron vannak, s közöttük sokan meghasonlottak, keserűekké váltak – a társadalom nem mindig ismerte el az életműben rejlő erőfeszítéseket, a rendszerváltás pedig csalódásokat is hozott. Az összefoglalóban a legfontosabbnak vélt eredményeket szeretném felmutatni, amelyeket közös munkánk gyümölcseinek kell tekinteni, egyúttal biztatni az elfáradókat, csalódottakat.

A rendszerváltás után az andragógia új szerepkörében történt változásokra vonatkozóan csak rész-összefoglalók születtek. Konferenciák, szimpóziumok sokasága egy-egy részterületet vállalt fel, s néhány „nagy”-nak titulált, szándékában integráló szerepű országos konferencia pedig nem tudta, vagy nem akarta felvonultatni a felnőttnevelés meghatározó aktorait. A tudományos székértáborok konfliktusát, a „szabadlegény kutatók” őszinte problémafeltárását, a kultúrpolitika várható elmarasztalását nem vállalta fel az utóbbi nyolc évben egyetlen felelős szervezet sem. Jelen tanulmányban sem vállalkozunk a magyar felnőttnevelés komplex elemzésre, noha érzékelhetően bekövetkezett a „nagy összefoglalás” ideje. Egy országos felnőttnevelési konferencia keretében – amelyen a magyar felnőttnevelésben érintett „iskolák”, képző helyek, doktori programok, kutató csoportok, a felnőttképzés prominens gyakorló helyei, a művelődésigazgatás szakemberei és művelődéspolitikusok együtt tudnának leülni – kellene összefoglalni a felnőttképzés „épp így” létét, s közösen, konszenzussal kellene megformálni egy új, magyar felnőttnevelési koncepciót. Ehhez 20 év távlata és a jelen körülmények kedvező perspektívát adnak.

Ami érték 20 év távlatában***A felnőttnevelés inter- és multidiszciplinárisításának elfogadása***

A népművelés, a közművelődés mint folyamat, a felnőttnevelés, andragógia tudománya, mint szakmát adó egyetemi képzés, s mint diszciplínákat

1 Vitányi Iván: *Új társadalom – új szemlélet*. Napvilág Kiadó, Budapest, 2007:48-52.

2 Johann Wolfgang Goethe: *Életemből: Költészet és valóság*. Magyar Helikon, Bp. 1965:11.

3 Uo.724.

integráló-használó középelmélet⁴ 1956-tól a rendszerváltást követő néhány évig az akadémiai tudományokat művelők céltáblája volt.⁵ Még a nyolcvanas években is, a maga szakterületén kiváló tudós személyiség, akadémikus így értékelte a közművelő képzést: „libaképzés”. Repül de nem madár, úszik, de nem hal, fut, de nem versenyló, gágog, de nem énekesmadár.

A felnőttnevelés diszciplinájának kiemelkedő személyiségei (köztük is Durkó Mátyás, Maróti Andor, Soós Pál, Zrinszky László, Radnai Béla, Horváth Margit és mások) épp az andragógia multidiszciplináris tudományát alapozták meg, s a korabeli egytudományos tudósok nem értették meg a sok elméleti dimenzióban történő gondolkodást. A merev akadémiai tudomány-struktúra és az örök időig érvényesnek tűnő szocialista felépítésményi rendszer igazolta álláspontjukat, s nem gondolkodtak el azon, hogy a „*kultúrszociológia abban különbözik a szaktudományok társadalomtanaitól, hogy nem egy-egy meghatározott területet vonatkoztat a társadalmi folyamatra, hanem a társadalom életével kapcsolatban a kulturális területek összességét veszi szemügyre. A kulturális területek vagy a mögöttük álló társadalom életének kijelzése gyanánt tekint, vagy oksági, illetőleg kölcsönhatási viszonyt feltételez a társadalom és kulturális szféra között, vagy pedig a dialektikus fejlődéssel vet számot, amelyben a társadalom élete és a kultúra felbonthatatlan egységet alkotnak. A kultúrszociológia... azokat a történelemsorozatokat, amelyeket a szellemtörténeti szaktudományok, valamint a közgazdaság- és társadalomtörténet szerteszakítottak, szintézisbe meri foglalni. Nem a szociológus telhetetlen mértéktelenségét kell okolnunk, ha jól körülhatárolt szakterületét elhagyja, amit a szaktudományok néha megdöbbenéssel vesznek tudomásul. Ennek oka a valóság maga. Mert a valóság nem tette meg azt a szívességet a részterület kutatóinak, hogy gondosan körülhatárolt szakterületen fejlődjék...*”⁶

Mára az inter- és multidiszciplináris vizsgálati mód mind az andragógia, mind más tudományterületeken legitimmé vált, a tudományok „interferenciái” nem csak új tudományok létrejöttét inspirálták, hanem az egyes tudományterületek produktumait is gazdagították. (Lásd: Zsolnai József az oktatást, a

kutatást és tudományokat új összefüggésbe helyezve építette fel rendszerét).⁷

Hallgatólagos megegyezés neveléstudományi rendszertani és fogalmi kérdésekben

Egy-egy tudomány tudomány-voltának egyik fontos kritériuma, hogy a saját fogalmi rendszere világos, egyértelmű legyen. A felnőttnevelés területén folyó fogalmi viták többé-kevésbé nyugvópont-ra jutottak, de vannak olyan – az önfejlődésből és a társadalom elvárásainak nyomására történt innovációból következő – neveléstudományi jelenségek, amelyek újradefiniálásra szorulnak.

Durkó Mátyás a felnőttnevelés fogalmába illeszti részelemként a felnőttképzést, amelyhez képest is szűkebb fogalom a felnőttoktatás, s a felnőttneveléshez képest szélesebb fogalom a nevelés, a művelődés, s legtágabb a személyiségformálódás. A permanens személyiségformálódás rendszerében helyet kapott a „spontán formálódás” alrendszere is, amely nem más, mint az informális tanulás önálló területe, illetve a nonformális és formális képzés járulékos kísérője.⁸ Koltai Dénes is a felnőttképzést és felnőttnevelést tágabban értelmezi mint az oktatási rendszerek produktumát,⁹ de a két fogalom közötti viszonyban a felnőttképzés piacorientált tartalmát hangsúlyozza. Csoma Gyula összeköti a felnőttoktatás-képzés fogalmakat és a felnőttnevelési rendszerbe illeszti.¹⁰ Egyet értünk Zrinszky Lászlóval abban, hogy a „felnőttképzés”, a „felnőttoktatás”, a „felnőttnevelés” fogalomhasználatban a rész:egész viszonyok kialakításában koncepcionális és hangsúlybeli különbségek vannak.¹¹

Álláspontunk szerint a felnőttnevelés iskolai és iskolán túli formális és nonformális, tudást és kompetenciát átadó rendszer, amelyben egyéni-virtuális vagy közösségi környezetben, a felnőttek öntevékenységére alapozott, tudatos, andragógiai módszereket alkalmazó, célirányos, közvetlen vagy

7 Zsolnai József: *A tudomány egésze. (A magyar tudomány tudománypedagógiai szemléje)*. Műszaki Könyvkiadó, Bp. 2006.

8 Durkó Mátyás: *Felnőttkori sajátosságok és a felnőttnevelés*. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1988:39.

9 Koltai Dénes: *A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái*. PTE TTK FEEFI, Pécs, 2001:16.

10 *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, Bp. 2002:173.

11 Zrinszky László: *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. Okker Oktatási Iroda, Bp. 1995:118.

4 Robert K. Merton: *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Gondolat, Budapest, 1980:103-108.

5 T.Kiss Tamás: *Túlélés, alkalmazkodás vagy/és innováció. Kultúra és Közösség*, 2009. II:7-8.

6 Karl Mannheim: *A jelenkori szociológia feladatai*. Budapest, 1945:15.

közvetett andragógusi irányítással végzett alapismereti, ismeretbővítési és ismerettranszferáló, valamint képességfejlesztő oktatás, képzés, nevelés folyik a felnőttképzésben részt vevő egyén tudásszükséglete és a tudáspiac determinációja szerint, amely folyamat outputja vagy a tudást-kompetenciát igazoló bizonyítvány, vagy csupán maga a tudás-kompetencia.

Egyetértés a neveléstudomány területének immanens rendszeréről és elnevezéséről

Részben megegyezés született – ismét szakmán belül – a neveléstudomány részterületeiről is. Ugyan manapság is találkozunk idehaza olyan fogalmakkal, mint „a felnőttoktatás pedagógiája”, amelynek hiteles fordítása így hangzik: „a felnőttoktatás gyermeknevelése”, de épp német nyelvtérületen elkövetik néhányan ugyanezt a hibát, „Erwachsenenpädagogik”-nak, „felnőttpedagógia”-nak nevezik azt a szakterületet, amelyet általában „Erwachsenenbildung”-ként jelölnek a német szakirodalomban.

Durkó Máttyás pontosan érzékelt az 1960-as években, hogy a felnőttnevelés elméletét meg kell alapozni, s a debreceni iskolában kimunkált Karácsony Sándor elméletet csupán adaptálni, belopni lehet¹² a szocialista felnőttnevelésbe. (Ebből a témából írta meg kandidátusi disszertációját is, amelyet *Felnőttnevelés és népművelés* címmel kötet formájában is viszontláttunk). Erős lengyel, francia, holland kapcsolatot formált meg (M. Marczuk, F.Urbanczyk, W. Szewczuk, M.Sieminski, B. Suchodolski), jó francia nyelvű tudása alapján P. Lengrand, Ph.Fritsch, J. Dumazedier, Ger van Enckevort, van Gent is tudóstársai lettek, de F.Pöggeler és J.Löwe és a német kutatók eredményeire, angol, amerikai, kanadai, szovjet felnőttképzéssel foglalkozó szakemberek munkáira is támaszkodik.

Ger van Enckevort, holland népművelési központ tudományos osztályvezetője, professzor, továbbá Ten Have amszterdami és van Gent, a leideni Rijks Universiteit professzorainak neveléstudományi rendszereit veszi át Durkó – parallel a jugoszláv szakirodalomban Anna Krajnc, Lengyelországban Mieczyslaw Marczuk alkalmazza a rendszerbeli fogalmakat –, amelyek ma is részben mérvadóak maradtak.

A rendszerben: gyermeknevelés–felnőttnevelés–idős emberek nevelése, parmanenciát feltéte-

12 Durkó, i.m. 1988.

lez Durkó, a nevelésben agógiai folyamatokat, agógikákat-módszertanokat, agológiai tudományokat különít el ekként:

Folyamat	módszer	tudomány
Pedagógia	pedagógika (didaktika)	pedagológia
Andragógia	andragógika	andragológia
Gerontagógia	gerontagógika	gerontagológia.

Durkó mindezt kiegészíti az „embernevelés tudománya” rendszerével, amely mindhárom fenti alrendszert magába foglalja, amely szerint összefoglaló az *Antropagógia – antropagógika – antropológia*.

A görög nyelvhelyesség szerint a rendszer igaz, de a Google keresővel egyetlen adatot találunk gerontagógia szóra (öreg emberek oktatása), helyette a „gerontológia” kifejezést használnak a gyakorlatban, amely az öregedés és öregkori élet körtanát jelöli. A „pedagológia” a pedagógiát gúnyoló műszó lett, az andragógia viszont „bevett” kifejezés 20.020 találattal. Láthatóan a tudományos gondolkodásban már a görög nyelvhelyesség nem számít, a tudomány elnevezésében is a praxis, a leegyszerűsítés uralkodik. Az andragógusok elégedettek azzal, hogy a pedagógia mellérendelt területe és a neveléstudomány része lett az andragógia.

A világ és Európa lakosságának öregedési indexe viszont arra figyelmeztet, hogy a növekvő életkor és nyugdíjhatár, a nyugdíjazás utáni munka társadalmi szükségessége, továbbá az ún. második öregkor nem csak gondozási, kórtani, hanem oktatási, képzési, nevelési problémákat is felvet.¹³

A felnőttnevelés időhatára nem az ipari forradalom kezdete

Árnyaltabb, rugalmasabb álláspontok

Örök dilemma, hogy mely korban kezdődik a felnőttnevelés? Van, aki szerint a felnőttképzés a XIX. század első évtizedeiben ölt határozottabb körvonalakat, a klasszikus kapitalizmus kiteljesedésével együtt, a társadalmi fejlődés dinamikájának megváltozásával, a termelékenység, a lakossági szám növekedésével, új szükségletek, értékrendek, normák születésével, régi intézményrendszer leépülé-

13 Elke Gruber – Monika Kastner – Anita Brünner – Susanne Huss – Krin Kölbl: *Arbeitsleben 45 plus. Erfahrungen, Wissen & Weiterbildung*. Alpen-Adria Universität Klagenfurt, 2007.

sével és újak keletkezésével hozzák összefüggésbe.¹⁴ Mások az emberiség történetének korábbi koraira is vonatkoztatják, s a felnőttképzés gyökereit a „homo sapiens” megjelenéséig eredeztetik, a törzsi közösségekben a felnőtté avatást megelőző felkészülést is intézményszerűnek tekintik.¹⁵ Ebben az értelemben a felnőttképzés egyidős valóban az emberiséggel. Találkozunk olyan értelmezéssel is, amely szerint az ókorban élt zsidó nép körében a Biblia, a Talmud és a Tóra, a szent iratok tanulmányozása egy életen át tartó folyamat volt, s a felnőttnevelés részének tekinthetjük.¹⁶

Ismét mások az ókori klasszikus görög társadalom korától vezetik le a felnőttképzés intézményeit, utalnak az agóra komplex funkciókat betöltő terére, Platón Akadémiájára és Arisztotelész Lúkeionára, Róma tisztviselőket képző magániskolákra.

Az azonban ma már nem kérdéses, hogy a középkori kolostori nevelés, az udvari lovagi nevelés, a középkori egyetemek nevelő munkája tekinthető-e felnőttnevelésnek, s maga az egyházi szentmise/istentisztelet rituáléjának foglatában nem elemi felnőttnevelés folyik-e? *A nonformális, informális és autonóm tanulás kutatói*¹⁷ vizsgálati eredményeinek tükrében felül kell vizsgálni azt az álláspontot, hogy a középkor világi és egyházi intézményei még nem rendelkeztek tudatos nevelési koncepcióval. Sajat vizsgálatunkban is a középkori templomok „Gesamtkunstwerk” komponensei, a katolikus és protestáns templomokban is tudatos attitűd-formáló, normatív szabályzó, emocionális és kognitív fejlesztési célokat valósítottak meg.¹⁸

14 Koltai Dénes: *Theoretical, economic and regional issues of adult education*. Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association, Bonn, 2002:12.

15 Filó Csilla: A magyarországi felnőttoktatás kezdete és kialakulása a középkorban. Felnőttnevelési kitérők a XVI. századtól a XIX. századig. In Bajusz Klára – Filó Csilla – Németh Balázs: *A magyar felnőttoktatás története a XX. század közepéig*. PTE TTK FEEFI, Pécs, 2004:11.

16 Zrinszky László: *A felnőttképzés tudománya*. Okker Oktatási Iroda, Bp. 1995:65. A szerző K.Yaron: *Lifelong Learning in Israel*. Jerusalem, 1972:19-25. pontjára hivatkozik.

17 Forray R.Katalin – Juhász Erika: A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés. In: *Nonformális-informális-autonóm tanulás*. (Szerk.: Forray R.Katalin – Juhász Erika), Debreceni Egyetem, Debrecen, 2009:12-38.

A reformáció magyar nyelvű hitmagyarázata, a magyar nyelvű rész-bibliafordítások (Erdősy Szilveszter János és Abády Benedek „*Sárvári bibliája*”), a magyar nyelven alkotó írók, költők munkássága (köztük Tinódy Lantos Sebestyén, Heltai Gáspár, Ilosvay Selymes Péter), majd a Károli Gáspár teljes Biblia-fordítása, az iskoladramák, a hitvitázó drámák és a világi drámairodalom megjelenése (Bornemissza Péter: *Elektra*), a presbiterianizmus intézményrendszerének létrejötte, az ellenreformáció korszakában elterjedt röpirat-irodalom egyaránt ösztönözték a lakosság művelődését, a nemzeti nyelvű írni-olvasni tudás szükségességét. Az írott eszközök tudatos felnőttképzési céllal jelentek meg,¹⁹ ehhez a Nyugat-Európában, főként a Németalföldön és Angliában tanult és hazatért magyar származású professzorok, prédikátorok, egyházi tisztségviselők, nyomdászok (Apáczai Csere János: *Magyar Encyklopaedia*; Comenius Amos János: *Gentis felicitas*, Geleji Kátona István: *Öreg Graduál*, Alvinczi Péter, Szenczi Molnár Albert, Tolnai Dali János, Huszár Gál stb.) teremtették meg a feltételeket.

A felnőttnevelés első intézményei nem filantróp, humanitárius kezdeményezések, hanem vállalkozások

A világi felnőttnevelési intézményrendszer valóban a XVIII–XIX. században alakult ki. „A XVIII. század... a kis változások halmazából adódó, lassú, de észrevehető előrehaladás időszaka”,²⁰ de abban a nemzetté válás és az ipari forradalom, a polgári társadalmi átalakulás fontos programmá vált.

Az európai felvilágosodás filantróp gondolkodói ugyan serkentették a lakosság iskolai műveltségének növekedését, nemzetenként eltérő mértékű, a feudális kor kötöttségeihez mérve²¹ mérhetetlennek tűnő szabadság birtokába jutott az európai ember, s elkülönült a szabad ideje a munkavégzésétől. Az emberek többségéhez eljutó „világosság”, a nyomtatott szó egyik oldalról a műveltséget emelte, másik oldalon „tömegtermék” a kulturális piacon. A

18 Sári Mihály: A középkori templomi felnőttnevelés. In: *Nonformális – informális – autonóm tanulás*. (Szerk. Forray R. Katalin – Juhász Erika) Debreceni Egyetem, Debrecen, 2009:124-129.

19 Novák József: *A magyar népművelés története I*. Tankönyvkiadó, Bp. 1975:13.

20 Kosáry Domokos: *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1980:27.

21 Nádor Jenő – Kemény Gábor: *Tessedik Sámuel élete és munkája*. Bp. 1936:46.

növekvő szabad idő és a növekvő gazdasági teljesítmény lehetővé tették, illetve kikényszerítették a társadalmi munkamegosztásban egy speciális szakmacsoport kiválását és illeszkedését, amely feladata lett a szabadidő piaci kínálat szerinti felhasználása, így a növekvő jövedelmek, a szabad időben eltöltött időmennyiség a fogyasztás kényszereivel párosul.

A korai hazai felnőtt- és gazdasági iskolakísérletek részesei között említhetjük Berzeviczy Gergelyt, Nagyváthy Jánost, Balásházy Jánost, Mitterpacher Lajost, akik a felnőtt szakoktatás elméleti megalapozásában, olykor a gyakorlati megvalósításában is úttörő munkát végeztek. A magyarországi felnőtt iskolák alapítói és programadói jól ismerték egymást, tanulmányozták egymás munkáit és intézményeit. Az első magyar nyelven írott mezőgazdasági tudományos igényű munkát Nagyváthy készítette el „*A szorgalmatos mezői gazda*” címmel. Ő is vezette rövid ideig Festetich György gazdaságát, a Georgikon egyik szellemi atyja volt.

Ennek tükrében újra kell értelmeznünk Tessedik Sámuel „*Gyakorlati-gazdasági Szorgalmatosság Iskolájá*”-t és III. Festetich György gróf „*Georgikon*”-ját, az iskolaalapítók szándékait. Nádor Jenő és Kemény Gábor Tessedik-kutatók munkájában olvashatjuk, hogy Tessedik „alapítója, felügyelője, gondnoka, igazgatója és még az ügyvédje és védelmezője is volt az intézményének. A szerepkörök megfelelnek a mai BT vagy kft alapító-ügyvezető igazgatói feladatkörnek. Rövid kutatás után felfedezhetjük a Tessedik vállalkozás jogi hátterét is, 1764. január 30-án kelt királyi resolúcióban a Habsburg birodalom vezetése ösztönözte a vállalatok, gyárak alapítását, s az 1779-ben vagy 1780-ban alapított Institutum Tessedikianum nemcsak emberbaráti szeretetből kezdeményezett közösség, hanem gazdasági alapon szerveződő vállalkozás is. Kétségeinket eloszlatja az 1788-ban német-osztrák mintára szerveztetett *Gärtnerin Gesellschaft*-ja (Kertésznők Társasága, az első magyar női vállalkozás), amelyben 12 nő vett részt, az általa kezdeményezett, irányított első női vállalkozás is gazdasági jellegű volt. A szarvasi tanintézmény vezetőjét II. József kitüntette, József nádor 1805-ben meglátogatta az iskolát, amely európai mintaintézet lett, a Tessedik-féle tan módszer pedig bevonult az egyetemre és az akadémiákra, egyes Tessedik-kutatók a Montessori-rendszer 18. századi első racionális kísérletének tartják az iskoláját. Tessedik heroikus küzdelmet folytatott a művelt világ perifériáján, segítséget alig kapott ehhez a munkához, a „koránjött forradalmár” tragikus sorsát kellett megélni, bukása elkerülhetetlen volt,

1806-ban bezárta iskoláját. 1820-ban úgy halt meg, hogy környezete nem értette meg a kezdeményezéseit, nézeteit. A pedagógiatörténet régen felfedezte Tessediket, mint pedagógust, de a közgazdaságtudomány keveset tud a vállalkozóról.

Önéletrajzának 62. lapján igen izgalmas dolgokat fejtegetett. Arról szólt, hogy a racionalizmus nevében a gyermekek, cselédek, állatok és a föld erejét ki kell használni.

Ebben a gondolatmenetben Max Weber: *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme* című művében a protestantizmus „ethos”-áról és értékrendjéről²² írott megállapításai sejlenek elő. Korát messze megelőzte filozófiai nézeteivel, protestáns racionalizmusát és szociális beállítódását a családból hozta. Ezt megerősítették a tanulmányai a protestáns Debrecenben, a híres Hatvani professzor előadásait hallgatta, majd az ismeretszerzést Jénában, Lipcsében, Hallében, Berlinben folytatta.

Az „*Erklärung*” című művében egész életének és iskolakoncepciójának summázata így hangzik: „Emporbringung der verfallenen Industrie, Haus-, Land- und Staatswirtschaft, durch frühe Bildung guter, verständiger Landwirthe, emsiger Bürgerverständiger Volkslehrer, fleissiger Handwerksleute, Manufakturisten, Fabrikantern, Kommerzianten, erfahrner Vorsteher in der Landwirtschaft und geschickter Polizey-Beamten”.²³

Festetich György keszthelyi *Georgikonja* 1797. július 1-én kezdte el az oktatást. A filantróp gróf nyilván többre tartott igényt, mint a hazai mezőgazdasági-ipari szakismeretek fejlesztése: saját birtokainak vezetésére is szakemberekre volt szüksége, az uradalmaiban már bevezették a nyugat-európai fejlett termelési technológiákat (Norfolk-rendszer). A Georgikonban kiképzett gazdatisztek, erdészek, kertészeti vezetők, ménesmesterek, mérnökök és jogászok különböző nagybirtokokon helyezkedtek el, s a képzésüket, a nagybirtokok tulajdonosai fizették, vagy „megvásárolták” a kész szakembert, így a Georgikon önfenntartó tudott maradni. Az oktatást Bulla Károly szervezte meg, majd őt a Tiszavasváriban született, Debrecenben, majd Utrechtben felkészült, Bécsset megjárt Pethe Fe-

22 Weber, Max: *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme. Ember és természet*. Franklin Társulat kiadványa. Budapest. Szerk. Nagy József, 117-122.

23 Nádor Jenő – Károly Gábor: *Tessedik Sámuel élete és munkája*. Bp. 1936:114.

renc²⁴ váltotta. Festetich levelezett Tessedikkel, egy látogatása alkalmával kérte a Georgikon vezetésére is, sikertelenül, viszont az iskolájából a birtokai igazgatására öt képzett gazdaszt kapott, s az is közismert, hogy 1817-től Tessedik a Georgikon elnöke.

A Georgikon a közép-felsőfokú intézményes szakmai oktatás és a spontán iskolán túli felnőttképzés formáit és módszereit egyformán alkalmazta, így joggal tekinti a szakképzés és a későbbi népfőiskolai képzés is a Georgikont saját intézményének. Ebben a képzési rendszerben egy tőkés gazdasági alapú polgári Magyarország álmát fogalmazták meg az iskolaszervezők, amelyben szerepet kapott a parasztpolgári művelődés, a nagyüzemszerű mezőgazdasági termelés, az iparfejlesztés, a női emancipációt képviselő népfőiskola és a társadalom önszervező mozgásait kezdeményező jogtudományi iskola is.

Az iskolakezdeményezések nem elszigetelt, egy-egy jótékonykodó, vagy különc főúr, vagy emberbarát értelmiségi kísérleteinek tekinthetők, hanem egy tudatosan építkező, a magyar társadalmi-gazdasági fejlődés és az európai haladás trendjei és dinamikája közötti ellentmondást kellően felismerni tudó, Európa-tapasztalatokkal és a korszerű műveltséggel rendelkező társadalomfejlesztő csoport célirányos intézményépítésének.

A felnőttnevelés/andragógia tudományának személyi háttérbázisa növekedett

Sokan élnek a felnőttképzést korábban lebecsülő, mára annak prófétáivá váló tudós-nemzedékből is, pálfordulásuk ékes bizonyítéka annak, hogy az „új világ” kihívásai kényszerítő erővel hatnak, valamint a neveléstudomány új felfedezései a régi szemlélet bírálóit indították el. A felnőttnevelés „paulusai” értékes tudást konvertáltak és transferráltak az andragógia területére, gazdagítva a tudásanyag felhalmozódás és faktorálás szakaszában lévő tudományterületet.

Az „átmenet generációjának” nevezhetjük azt a korosztályt, amely ma 50-65 éves. Az „átmenet generációja” átélte a váltás sokkját: a marxista-leninista világnézet látványos összeomlását és a plurális ideológiai-értékrendbeli nézőpontok együttes jelenlétét, a tudományok tartalmi változásait, a képzési rendszerek revízióját és kiterjesztését, a Bologna-rendszer Janusz-arcú folyamatát, kudarcát, a neoliberális

tömegoktatás és a tudás piac, nemzeti felsőoktatás tradícióit szétromboló hatását. Egyesek eltűrték a felnőttnevelés felnőttoktatással vagy felnőttképzéssel beszűkülését, mások protestáltak hiábavaló igyekezettel, s mindnyájan oktattak, önkritikusan fejlesztették módszertani kompetenciáikat, kutattak akkor is, ha arra nem volt pénzfedezet, könyvet írtak, idegen nyelvtudásukat tökéletesítették, konferenciákon szerepeltek idehaza és külföldön, tudományban jártasságukat gyarapították, s felhalmozták a 21. század új andragógiai ismeretanyagát.

Az andragógia új tudásainak száma is intenzíven megnövekedett: a Veszprémi Egyetem nyelvészeti PhD-programjában (Zsolnai József), az ELTE pedagógiai (Bábosik István), a Debreceni Egyetem (Kozma Tamás, T.Szabó László), a Pécsi Tudományegyetem (Forray R.Katalin) interdiszciplináris doktori iskoláiban számos ígéretes fiatal tudós nőtt fel, de a Szegedi Tudományegyetem neveléstudományi doktorképzésében (Csapó Benő), a Nyugat-magyarországi Egyetem környezettudományi tudósképzésében – a környezetpedagógiai alprogramban (Kovácsné Német Mária) – is találunk andragógusnövendéket. (A két utóbbi doktori program speciális képzési területeinek sajátosságai miatt találunk kevesebb ott végző andragógust.)

Az új generációt érdemes onnan datálni, amikor a C.Sc. akadémiai fokozat megszűnt, s felváltotta azt a doktori iskolák PhD rendszere. Az új generáció feltűnő ismertetőjegye a két idegen nyelvű tárgyalóképes és előadóképes tudás, amelyből az egyik nyelv az angol, a második a német, olasz, francia, spanyol nyelvek. Az andragógia vagy pedagógia, politológia, szociológia területén szereztek tudományos fokozatot, ám legtöbben az OTDK-nyertes – gyakornok – tanársegéd – adjunktus – docens főiskolai vagy egyetemi „számárlérrát” járták be. Látható, hogy az OTDK-s tanári munka, a tehetséggondozás nem volt hiábavaló, a tanítványaink tanítványai követnek bennünket a PhD-programokban. Viszont ritkán találkozunk olyan fiatal tudóssal, aki 4-5 évet a szakmája/hivatása praxisában töltött el. Ennek előnye, hogy hamarabb szerzik meg a tudományos előmenetel feltételeit. Hátránya, hogy másodlagos forrásból jutnak a praxis adataihoz, tényeihez, tudásuk nem elég életközeli, ám akár 35 évesen is habilitálnak, sokuknak van esélye arra, hogy akadémiai doktorrá, főiskolai és egyetemi tanárrá, professzorrá váljanak.

24 Pethe Ferenc gazdasági újság Szerkesztői munkássága kiemelkedő, ő szerkesztette a *Gazdaságot Tzélőző Újságot*, a *Vizsgálódó Magyar Gazdát*, a *Nemzeti Gazda* című lapot.

Találkozás a felnőttképzés külföldi szakirodalmával

A DVV/IIZ Projektbüro Magyarországon, német hatás a felnőttnevelésben

Az Európai Gazdasági Közösség egyik tagállamának, Görögországnak a kulturális minisztere, Melina Mercouri az európai „Kulturális Város” kezdeményezője 1985-ben beszédében így fogalmazta meg: „A kultúra, a művészetek és a kreativitás nem kevésbé fontos, mint a technológia, a kereskedelem és a gazdaság”,²⁵ s mintha a gondolatot folytatná Dr. Hilde Hawlicek oktatási, művészeti és sportminiszter egy kötet előszavában, hogy a felnőttképzés és továbbképzés „az iskola mellett és az után, a készségek és tudás önálló megszerzése, amelyek az individuális és társadalmi életet ugyanúgy szolgálják, egy demokratikusan működő társadalom igen fontos alkotórészei. A képzés jelentősen hozzájárul úgy az egyén, mint az egész társadalom életminőségének fejlesztéséhez”.²⁶

A mindennapi tudásunk és tapasztalataink is megerősítik, hogy az életminőség javításának, a kedvezőbb társadalmi pozíciók elnyerésének, a társadalmi hierarchiában elfoglalt helyünk megváltoztatása egyik leghatékonyabb eszköze – a felvilágosodás korától napjainkig – a tanulás, továbbképzés, önművelődés, önképzés. A felülről és alulról egyaránt induló tanulási-képzési folyamatok tömegeket mozgatnak több mint két évszázada. Az utóbbi húsz év társadalmi kihívásai, s a kihívásokra adott tudományos andragógiai válaszok, funkciók felnőttképzési szisztémák, hálózatok, jogi keretek, módszerek, a felnőttek tanulási motivációi, a képzés eredményei, sikertényezői kötetek sokaságában jelentek meg ebben a szűk időben is, s a „sikeres felnőttképzési szervezetek és hálózatok” tapasztalatait adaptálhattuk a magyar felnőttnevelésben is. Közép-Európa német kultúrával érintett régióinak évezred óta létezik egy specifikus kohéziója, amely fennmaradt máig, s feltételezzük, hogy elsősorban ebben a körben kell keresni a felnőttoktatás és tanulás sikeréhez vezető pozitív példákat, tapasztalatokat.

25 idézi Dr. Mihály Sari: Europa Kulturhauptstadt 2010 Pécs. In: *Stadtkultur/Strategien der Kulturpolitik in Mitteleuropa*. Institut für Kulturelle Infrastruktur Sachsen, Görlitz, 2007:24.

26 *Erwachsenenbildung in Österreich*. (Red.: Regina Rosc, Werner Kantner) Bundesministerium für Unterricht, Wien 1990:11

Korlátunk az itt, hogy az összefoglaló nagy művekre, nyomtatott kötetekre, konferencia-kiadványokra koncentrálnunk, így a számottevő szakfolyóirati tanulmányok szisztematikus feldolgozására sem vállalkozunk. A nyolcvanas évek második felére, közvetlenül a rendszerváltás előtt az alábbi jelenségek erősödtek meg a felnőttnevelés terén:

Bilaterális kapcsolatok: Európa középső régióinak (a szocialista tömb nyugati oldala), valamint a fejlett európai államoknak a tudományos együttműködése elkezdődött, a határ menti térségekben a felnőttképzés gyakorlatában is gyümölcsöző kapcsolatok születtek.

A felnőttképzés és érdekek kapcsolatában az anyagi érvényesülés, a megélhetés motivációi erősödtek meg, a társadalmi hierarchiában megszerezhető kedvező pozíció hajtóerővé vált.

Az individuális szemlélet és a kollektívizmus harcából az előbbi emelkedik ki, az emberi önreflexió, önmegvalósítás szándéka a felnőttképzés felé sodor.

Az öntevékenység (egyén és csoport) gyakorlatában a képességek készségekké nőnek, ami majd később a politikai és civil önszerveződéshez nyújt hathatós alapot, de a felnőttoktatásban is új viszonyok születnek a tanár–tanuló–ismeretanyag háromszögében.

A felnőttképzés tartalma szélesedik, különösen a kisebbség–többség tengelye mentén kialakult csoportok kerülnek a felnőttnevelés hatókörébe.

A falvak helyi társadalma új, életerős felnőttképzési formákat indít, a lokális identitástudat elméleti kutatása elkezdődött, az identitás a felnőttnevelésben való részvétel hajtóerejévé válik.

A termelő munka humán-erőforrás igényei megoldásához a felnőttképzés egyre érzékenyebben járul hozzá.

A Német Népfőiskolai Szövetség Európa legnagyobb felnőttoktatási-képzési hálózata, amely létrehozta a Nemzetközi Kapcsolatok Intézetét. Ennek feladata Európán belül, azon túl a felnőttképzés formáinak és tartalmainak iniciálása. A munkájához részben a szövetségi állam ad forrásokat, de sokkal nagyobb támogatást ad ahhoz az Európai Unió. A magyar rendszerváltás előtt hazánkban is megjelent az IIZ a projektjeivel, s Budapesten 8 éven át „Projektbüro”-t tartott fenn. Az Európai Unió csatlakozási koncepciójához igazított IIZ projekt munka ma kiterjed a Baltikumra, a Balkán térségére, Romániára, Lengyelországra is, s a DVV/IIZ projektirodák az európai felnőttképzés motorjává váltak. (Jakob Horn és Prof.Dr. Heribert

Hinzen vezették/vezetik a szervezetet 1988-tól, a magyarországi Projektbüro-t négy-négy évig ugyanők vezették rotációs rendszerben.) Munkásságuk eredménye az európai felnőttnevelést meghatározó könyvsorozatok, az Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung sorozatban ötven fölött van a megjelent kötetek száma, Magyarországon pedig a „Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás” sorozatban 16 kötetig jutottak el, amelyek vagy az egyes országok felnőttoktatását mutatják be,²⁷ vagy a nemzetközi partnerségre utalnak.²⁸ Az IIZ mellett a Pädagogische Arbeitsstelle des DVV-s, továbbá a DVV-hoz szorosan kötődő, partnervizonyt kialakító Német Felnőttképzési Intézet (DIE) is támogatja a nemzetközi kapcsolatok építését.²⁹

Az IIZ/DVV tudományszervezői szerepe nem maradt a kiadói tevékenységnél, stipendiumokat kínált szakembereknek, akik külföldi intézményeknél bizonyos időtartamig tartózkodhattak, konferencia-részvételt finanszírozott, illetve konferenciákat szervezett önállóan vagy magyar társszervezetekkel. Ezek közül különösen emlékeztetsek a dokumentumkötettel záródó debreceni „A magyar felnőttoktatás története” című, valamint „A magyar felnőttoktatás mai helyzete” című, 1997-ben Budapesten megrendezett országos konferenciák.

A regionális és határátlépő együttműködés a felnőttnevelés területén korábban is előfordult, azonban az együttműködés permanenssé tétele érdekében konferenciák keretében is vizsgálják a nemzetközi jó tapasztalatokat. Az EU INTERREG I-IV Cross Border Cooperation határmenti térségek fejlesztési és más projektek eredményeit összegzi például a „Regionale und grenzüberschreitende

Zusammenarbeit in der Erwachsenenbildung”³⁰ című kötet, amely dán, orosz, svéd, francia, olasz és lett határmenti térségek felnőttképzésének elméleti és gyakorlati oldalait bontja ki.

„A népfőiskolák, nemzetközi kapcsolatok és partneri viszonyok”³¹ című gyűjteményes kötet még csak felsorolja a nemzetközi kapcsolatok színes tartalmát, formáit. A kötetben helyet kapott egy olyan tanulmány is, amely német-osztrák-magyar multiplikátorképző szakszeminárium működését mutatja be.³² A kilenc éven át folyamatosan dolgozó szakszeminárium magyarországi eseményén a Partium és Kárpátalja határátlépő kultúráit vizsgálták, ezzel mintát adtak hasonló tartalmú magyarországi kutatásoknak. A kultúrák találkozásának diskusziója a felnőttnevelés állandó tartalmává vált, a nemzetközi, interkontinentális migráció legújabb jelenségei pedig hosszú távon predesztinálják a téma továbbélését.³³ Az ENSZ Migrációs Világbizottságának Német Albizottsága jelentést³⁴ készített a migrációs folyamatokról, s tervezetet az azokból következő felnőttképzési feladatokra vonatkozóan. (A német bizottság vezetője Prof.Dr. Rita Süßmuth, aki a világszervezet tagja, a Bundestag egykori elnöke és a Német népfőiskolai Szövetség elnöke is egyben.) A nemzetközi felnőttképzési együttműködés intézményi stratégiáját fogalmazza meg Heribert Hinzen az „Intézmény- és élettrajzi vonatkozású reflexiók: A Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Kapcsolatok Intézete mint szolgáltató és kooperációs partner a nemzetközi és interkulturális

27 Edita Trečiokienė: *Erwachsenenbildung in Litauen*. IIZ/DVV, Bonn, 1995; Paulis Apinis: *Erwachsenenbildung in Lettland*. IIZ/DVV, Bonn, 1995; Christian Geiselman – Johann Theessen: *Erwachsenenbildung und Bildungspolitik in Bulgarien*; Ana Krajnc/Nives Ličen: *Adult Education in Slovenia*. IIZ/DVV, Bonn, 2002; Norbert F.B.Greger – Ewa Przybylska: *Erwachsenenbildung in Polen*. IIZ/DVV, Bonn, 1996.

28 Heribert Hinzen: *Ungarische und deutsche Erwachsenenbildung. Europäische Partnerschaft und internationale Zusammenarbeit*. IIZ/DVV, Bonn, 2000.

29 Peter Liebl: *Die französische Erwachsenenbildung*. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt am Main, 1991.

André Schläfli – Philipp Gonon: *Weiterbildung in der Schweiz*. DIE, Frankfurt am Main 1999.

30 *Regionale und grenzüberschreitende Zusammenarbeit in der Erwachsenenbildung*. (Red.: Klaus Bostelmann) IIZ/DVV, Bonn, 1999.

31 *Volkshochschulen, internationale Kontakte und Partnerschaften* (Red.: Heribert Hinzen) IIZ/DVV, Bonn 1995.

32 Eduard Ditschek – Anneliese Heilinger – Mihály Sári: Der Ort bestimmt die Themen. Deutsch-österreichisch-ungarische Fachseminare für Multiplikatoren der Erwachsenenbildung. In *Volkshochschulen, internationale Kontakte und Partnerschaften*. (Red.: Heribert Hinzen) IIZ/DVV, Bonn, 1995:84-91.

33 *Migration und Toleranz. Fakten, Herausforderungen, Perspektiven*. (Red.: Dr. Peter März) Bayerische Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit, München, 1993.

34 *Migration in einer independenten Welt: Neue Handlungsprinzipien*. (Red.: Anna Goos, Ulrich Keller, Dr. Alfredo Märker) *Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen*, Berlin, 2006.

felnoítképzésben.³⁵ A kötet mértékadó és szemléletformáló, s valóban a német nyelvű/kultúrájú országok tapasztalatait rögzíti, a tanulmányok egy 2001-es német-svájci-osztrák konferenciára készültek, s a három ország népfőiskolai hálózatainak vezetői foglalmazták meg a felnóítképzés feladatait országaik és a határmenti térségek területén.

A „régiónk Európája” koncepció áll a kutatási-fejlesztési-tudományos prezentálás és publikálás háttérében, amely az organikus szervezőđó európai régiókat a felnóítképzés révén is összeköti, autonómiáikat erősíti.

Confintea Hamburgban (1997), Belebenben (2009)

A fejlett országokban 90-es évekre egyre világosabban rajzolódott meg egy új, korábról nem ismert társadalom képe, amelynek sokféle arculata egyszerre volt jelen, ijesztő és egyben vonzó is volt. A globalizáció³⁶ hatásai minden országot, régiót és települést elértek, verseny folyik a természeti erőforrásokért, a falu elveszíti lakosságmegetartó képességét, a város a szociális problémák gyűjtőhelyévé válik. A gazdasági növekedés lelassul, a környezetünk elhasználođását értelmetlenül fokozzuk, s a szegénység és a gazdagság polarizálóđik. Ulrich Beck³⁷ „rizikótársadalom”-nak nevezi korunk társadalmát, mások „forró társadalom”-nak mondják, hallunk „tudástársadalom”-ról, „információs társadalom”-ról, „multikulturális társadalom”-ról, „posztindusztriális társadalom”-ról,³⁸ „harmadik modernitás”-ról, stb.

Európa nagy élménye a szocialista hatalmi tömb összeomlása, a két német állam egyesülođése, Csehország és Szlovákia különválása, Nagy-Jugoszlávia széthullása, az Európai Unió gyors terjeszkedése, Európa és az USA-Kanada, valamint a Távol-Kelet gazdasági világgözpontjainak konfliktusa – mindezek háttérrel adnak a felnóítképzés hihetetlen mértékű offenzívájának.

35 *Die Internationalität der Volksuniversitäten – Vom grenzüberschreitenden Kulturaustausch zur interkulturellen Bildung.* (Hrsg. Erhard Schlutz – Heinrich Schneider) DVV/IIZ, Bonn 2003:101-130.

36 David C. Korten: *Tökés társaságok világuvalma.* Kapu, Budapest, 1996.

37 Ulrich Beck: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1986.

38 *Erwachsenenbildung in der Wissenschaft. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung.* (Red.: Sigríd Nolda) Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1996.

Az 1997-es hamburgi UNESCO felnóítképzési konferencián 160 ország vett részt, s a Magyar UNESCO Bizottság is elkészítette a jelentését az V. UNESCO CONFITEA előtt. A konferencia központi gondolata, „A felnóítképzés kulcsa a 21. századhoz” körül tíz kérdéskörben folyt vita. Újra felmerült az elemi írás-olvasás készsége kialakításának feladata, ezúttal az egész világ problémájaként említi. ³⁹ Európában inkább a funkcionális analfabetizmussal szembeni harc kerül napirendre. Több téma között az alapképzés ismét központi vitakérdéssé vált, a felnóítképzés minőségének fejlesztése, a nőkhelyzetének/arányának javítása a felnóítképzésben, a felnóítképzési tanulás és multimédia alkalmazása, a környezetvédelem, a fenntartható fejlődés, aktív állampolgári nevelés, az innovatív és kreatív gondolkodás feladataira helyeztek hangsúlyt. A Német Népfőiskolai Szövetség „*Bildung für Alle-lebenslang und Lebenswichtig*” című kötete,⁴⁰ továbbá a thaiföldi Jomitenben rendezett konferencián (2003. „félidős visszpillantás”) a fejlesztési lépéseket is kijelölik, az Európai Unió elemi oktatása fejlesztési politikájának modernizációját is célul tűzik.

A braziliai CONFITEA VI-ot (2009) öt regionális előkészítő konferencia előzte meg. Budapesten rendezték meg a Pán-Európai Előkészítő Konferenciát, amely 33 országot érintő rész-konferencia volt (2008. december 2-3.), s meg tárgyalta az egyes országok UNESCO Bizottsága jelentését is. A 2009 decemberében, Belem városában megvalósult világgözpont konferencia jelmondata „Élni és tanulni egy élhető jövőért – a felnóítképzési tanulás hatalma”, ahol az öt regionális konferencia kötetéből összeállított, GRALE (*Global Report on Adult Learning and Education*) elnevezésű felnóítképzési és tanulási világgözpont jelentést ismerhették, s a feladatokat tárgyalhatták meg, a *Zárójelentésben* és a „*Belemi akcióterv*”-ben foglalták össze az eredményeket és célokat. A tartós fejlődés társadalmi gazdasági, ökológiai, kulturális dimenzióit vizsgálva keresték a választ arra, a felnóítképzésnek milyen szerepet kell vállalnia a feladatok megvalósításában.

Magyar küldöttség csupán az 1949-es helsingöri I. UNESCO Világgözpont konferencián – mint háborús bűnös – nem vehetett részt, a többi eseményen volt magyar képviselő. A két utóbbi – hamburgi és

39 Assadullah Baha: *Erwachsenenbildung und Alphabetisierung in Entwicklungsländer.* VÖV, Wien-Baden, 1990.

40 *Bildung für Alle-lebenslang und Lebenswichtig.* (Red.: Heribert Hinzen und Josef Müller) DVV/IIZ, Bonn, 2001.

belemi – konferencia a magyar felnőttnevelés külföldi, hazai megítélésében pozitív vonásokat emel ki. *Hamburg előtt... és Hamburg után...* című konferenciáink a világkonferencia aktuális feladatait jelölték meg, illetve bontották le nemzeti szintre, majd felnőttnevelési hálózatokra, oktatási szisztémákra, irányítási rendszerekre. Mindkét konferenciára nemzeti jelentés készült, a 2009-es esemény európai előkészítése pedig épp Budapesten történt. Mindezeknek jelzésértéke van, a magyar felnőttnevelés területén dolgozók európai presztízse, eredményei iniciálták a hely megválasztását.

Konferenciák, a kapcsolatok hálózatosodása, a felnőttnevelés tudásanyagának internacionalizálódása

Európai aspektusban mérve is jelentős az Osztrák Népfőiskolai Szövetség kezdeményezte, 11 közép-európai országra kiterjedő felnőttképzési szimpózium-sorozat, amelyet 10 alkalommal rendeztek meg harminc év távlatában, Magyarországon ebből három eseményt valósítottak meg. 1997-ben Debrecenben a Kossuth Lajos Tudományegyetem, 2000 Pécs-Pécsvárad PTE FEEFI adott otthont a rendezvénynek, 2008-ban pedig „Regionalisierung-Internationalisierung” címmel ismét a PTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézete volt a házigazda, s hasonló címmel német és angol nyelvű testes kötettel gazdagították az európai és magyar felnőttnevelés forrásanyagát. A szimpózium a közép-európai felnőttoktatás történetét, egyes országok felnőttoktatásának összehasonlító elemzését végezte el. Öt kötet is megjelent a kutatások összegzéseként, s bátran állíthatjuk, hogy Közép-Európa felnőttképzése történetének etalon forrása az öt könyv.⁴¹

Az összehasonlító elemzések bizonyították, hogy Közép-Európa nemzeti felnőttképzésben rendkívül sok hasonlóság fedezhető fel a tendenciákban, törvényszerűségeiben, feladatokban formákban.

Ugyancsak figyelemre méltó annak a német-

41 *Erwachsenenbildung in der Aufklärung.* (Hrsg. Wilhelm Filla – Elke Gruber – Jurij Jug) VÖV Wien, 1996; *Erwachsenenbildung von 1848 bis 1900.* (Hrsg. Wilhelm Filla – Elke Gruber – Jurij Jug) VÖV Wien, 1998; *Erwachsenenbildung in der Zwischenkriegszeit, 1919 bis 1939.* (Hrsg. Wilhelm Filla – Elke Gruber – Jurij Jug) VÖV Innsbruck – Wien, 2002; *Regionalisierung-Internationalisierung.* (Hrsg.: Sári, Mihály. Red.: Huszár Zoltán, Várnagy Péter, Zalay Szabolcs), PTE FEEK, Fünfkirchen-Pécs, 2008.

cseh-lengyel-magyar kutatócsoportnak az eredménye, amely az egyes országok érintkezési felületén kialakult együttműködési és konfliktusos viszonyait, nemzeti kisebbségek kultúráját és autonómiáját érintik. A Dr. Rudolf Wichard (Frankfurt am Main), Dr. Marek Wilczynski (Krakkó), Dr. Frantisek Mezihorák (Olomouc) és Dr. Sári Mihály (Pécs-Baja) professzorok vezetésével folyó kutatásokba 2002-ben kapcsolódott be a Pécsi Egyetem FEEFI, illetve annak jogutódja, a FEEK, majd 2008-tól Bajára került a kutatás, konferenciaszervezés, könyvkiadás. 2010-ben Juhász Erika és Varga Gyula fiatal kutatócsoportja is csatlakozott a „quatrolaterális” kutatáshoz, szimpóziumhoz. Hét kötetük⁴² jelent meg:

1. Európa polgárai: csehek-lengyelek-németek
2. Közép-Európa: elméleti alapvetés, múlt és jelen, pedagógiai perspektívák
3. Migráció történelmi távlatokban és ma
4. Találkozás idegenekkel. Akkultúráció, asszimiláció és integráció
5. Európai identitás. Alapvetés, nemzetek, kultúrák, képzések
6. Hidak a kultúrák között. Elméleti alapok, történelmi példák, korunk kérdései
7. Keresztutak. Kulturális találkozások a nyitott térben
8. Interkulturális tanulás (kiadás alatt).

A kultúrák konfliktusai, a kulturális csere, a kooperáció, a multikulturális együttélés problémája nemcsak a német nyelvterületen, hanem annak befolyásolási területében is a felnőttképzés központi, mai témája, így hazánkban is.

42 *Bürger Europas: Tschechen-Polen-Deutsche.* (Red.: Prof. Dr. Rudolf Wichard und Dr. Milan Horinek) Stiftung Haus der Action 365. Olomouc, 2001; *Mitteleuropa. Geistige Grundlagen, Geschichte und Gegenwart, pädagogische Perspektiven.* (Red.: Prof. Dr. Rudolf Wichard) Stiftung Haus der Action 365. Frankfurt am Main, 2005; *Migration in Geschichte und Gegenwart.* (Red.: Prof. Dr. Rudolf Wichard) Stiftung Haus der Action 365. Frankfurt am Main, 2006; *Begegnungen mit Fremden. Akkulturation, Assimilation, Integration.* (Red.: Prof. Dr. Rudolf Wichard) Stiftung Haus der Action 365. Frankfurt am Main, 2007; *Europäische Identität. Grundlagen, Nationen, Kulturen, Bildung.* (Red.: Prof. Dr. Rudolf Wichard) Stiftung Haus der Action 365. Frankfurt am Main, 2008; *Brücken zwischen den Kulturen. Geistige Grundlagen, historische Beispiele, Zeitfragen.* (Red.: Prof. Dr. Rudolf Wichard) Stiftung Haus der Action 365. Frankfurt am Main, 2009; *Kreuzwege. Kulturbegegnung im öffentlichen Raum.* (Red.: Prof. Dr. Rudolf Wichard) Stiftung Haus der Action 365. Frankfurt am Main, 2010.

Viszonylag fiatal a MELLearn egyesület (Magyar Egyetemi Lifelong Learning Network), 2002-ben Debreceni Egyetem kezdeményezésére 12 belépő intézménnyel alakult meg, s 2010-ig hat nagy konferencián és workshop-ok, tréningek szervezésével, másfél tucatnyi kiadványával hat a felsőoktatás tartalmára, módszertanára, így a felnőttnevelés területén is jelen van. Kutatási- és probléma-spektruma sokkal szélesebb, mint a „felnőttnevelés”. A MELLearn teljes mozgalma ugyanakkor korántsem téziseket, definíciókat, doktrínákat fogalmaz meg, hanem elgondolkodtatni akar, továbblépésre készíteni, erőket indukálni, a korszerű tanulási cselekvésre kapcsolódik az informatika, a pedagógia, a pszichológia, a metodika, a biológia, az antropológia, a gerontológia, a kommunikáció, és természetesen a filozófia vonatkozó értékeihez... „igényei szerint át kívánja fogni a teljes oktatási rendszer felnőttoktatási és távoktatási lehetőségeit, kiteljesedési esélyének leginkább meghatározó színtere mégis a felsőoktatás”⁴³ – fogalmazza meg Dr. Jánosházi Zoltán rektor, a szervezet soros elnöke 2008-ban.

A Debreceni Egyetem és a Pécsi Tudományegyetem Kozma Tamás és Forray R. Katalin nevével fémjelvezhető tartalmú OTKA-kutatások részvevői is hálózatban dolgoznak, kialakult egy észak-kelet és dél-nyugat tengely, amelyben a határtérségi kutatások, a kisebbségkutatás fontos szerepet kap. A Debreceni Egyetem Durkó-konferenciái (Dr. Juhász Erika és kollégái) és az előbbi kutatás-konferenciasor ismét Kelet-Magyarországot, a Dunán inneni országrészt emeli a neveléstudományi kutatások, frontvonalába. A fenti kutatásokkal rokoníthatjuk Pordány Sarolta „Tanuló városok” fejlesztő programját. Tényként szögezhetjük le, hogy a képző intézményeink többsége konferencia-hagyományokat épít. Közülük egy, a Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Karán 2010. novemberében 14. alkalommal rendeznek Apáczai Csere János Konferenciát/tudományos napokat (Dr. Cseh Sándor), az intézményben a magyarságkutatás kapott prioritást, s ezzel az országos kutatások élvonalába tartoznak.

43 Dr. Jánosi Zoltán: Elnöki köszöntő. In: *A tanulói és tudástartalom stratégiai, technológiai és módszerei*. (Szerk.: Dr. Kálmán Anikó) Mellar N, Debrecen, 2009:8.

Újabb európai kitekintés, kutatóhelyek, profilok

Az andragógia MA és BA szakok közös indítására szerveződött konzorcium-kutatások a szakképzés tartalmának meghatározásában sikeresek voltak (Dr. Kocsis Mihály), de a túlzottan nagy kutatószervezet belső ellentétei és érdekkonfliktusai megnehezítették a koordinációs és kooperatív munkát. Az andragógia tudománya mégis „offenzívában van” (sic!). 18 magyarországi egyetemen oktatnak andragógia BA szakon, hat egyetemen MA szak indítására is vállalkoztak, ám az oktatás sok kisebb és nagyobb bajos ügyét itt nincs hely kifejtteni.

A kutatások számára első sorban ismét a német nyelvű szakirodalom adott muníciót, de kétségkívül növekszik az angol nyelvű andragógiai szakirodalom is, amely felében az Európa-kontinensről származik. (Német, francia, spanyol, portugál, szláv nyelvtérületről is származnak angol nyelvű andragógiai tanulmányok, kötetek.)

A felnőttképzés tartalmi változásai elérték az egyetemeket, ahol a felnőttképzők képzése is folyik, s új kompetencia-követelményeket határozott meg a változás, valamint az „Európa dimenzió” átértelmezése. A „fejlődésorientált felnőttképzés”-re kell a felsőfokú szakembereknek felkészülni.⁴⁴ Ehhez koncepciókat, intézményrendszereket és finanszírozási formákat kínál/mutat fel Joachim H. Knoll, s a felsőfokú képzésben is alkalmazható módszereket kínál a „*Nemzetközi továbbképzés és felnőttképzés*”⁴⁵ című könyvében. Jörg Knoll pedig a felsőoktatásban folyó felnőttképzés didaktikáját dolgozza ki, s foglalja össze.⁴⁶ Új „felnőttképzési korszellem” hatja át a felnőttképzést és a felnőttképzők képzését, amelyet társadalmi és főként gazdasági kihívások iniciálnak. Ennek új tartalma a kompetenciára irányuló képzés, a képzés minőségének biztosítása, a munka világára előkészítés, a professzionalitás.⁴⁷

44 *Entwicklungsorientierte Erwachsenenbildung*. (Hannelore Faulstich-Wieland Ekkehard Nuissl-Horst Siebert-Johannes Weinberg) DIE, Frankfurt am Main, 1995.

45 Joachim H. Knoll: *Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Konzepte, Institutionen, Methoden*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1996.

46 *Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung*. Verlag Julius Klinkhardt, (Hrsg. Jörg Knoll) DIE, Bad Heilbrunn, 1998.

47 *Wissen und Werte für die Welt von morgen*. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst., München, 1998.

A „lebenslanges Lernen”, vagy ahogy a németek szívesebben mondják „lebensbegleitendes Lernen” Hamburg utáni koncepciója jegyében a tanulás önrányítására is fókuszálnak a kutatások, az önrányított csoportos tanulás, a team-munka, a virtuális felsőfokú studiumok, a szakmai-üzemi tanulás formái közelebbi érdekfeszítő témák a kutatásokban.⁴⁸ Az ezredforduló felsőoktatási szerkezeti és koncepcionális változásai reflektorfénybe kerülnek,⁴⁹ a *Bildung und Erziehung* című szakfolyóirat önálló számban⁵⁰ foglalja össze mindezeket. (Joachim H.Knoll, Peter Faulstich, Heribert Hinzen, Horst Sieber tanulmányai Európa-dimenzióban mutatják be a megtörtént és szükséges változásokat.)

„Glokalizációs fordulat” az oktatás-művelődés kommunikációtechnológiai, megújulásával a felnőttképzési struktúrák, változó tartalmú, szerkezetű szakképzés innovációjával jár együtt. A pedagógiai/andragógiai innováció hatékony eszköze a multimédia,⁵¹ amely az idegen nyelvek tanulásától kezdődően a virtuális tanulási tér teremtéséig hatékony eszköz (Lernort Multimedia). Új követelmények fogalmazódnak meg a szakmai képzőhelyekkel szemben is, a képzéssel és továbbképzéssel szemben támasztott munkaerőpiaci igény a szakmai, módszertani, szociális és általános cselekvési kompetencia.⁵² Az ezredfordulón a szakképzés „áttörése” történik meg, lényegében a felnőttképzés tömegesebbé válik, mint a pedagógiai képzés, és folyamatossá lesz, időtartamában messze meghaladhatja a pedagógiai képzés idejét.

Bettina Thöne tett arra kísérletet a „*Felnőttképzés analízise*” című könyvében,⁵³ hogy a diverzifikálódó, a társadalmi áttörés fázisában levő szakmai képzés és továbbképzés sokszálú problematikáját egységes rendbe helyezze.

48 Günther Dohmen: *Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen?* Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn, 1997.

49 Mihály Sári (- Heribert Hinzen): *Universitäre Studiengänge für die Aus- und Fortbildung von Personal in der ungarischen Erwachsenenbildung. Bildung und Erziehung*, 56. Jg. Heft 2/Juni 2003:217-228.

50 *Bildung und Erziehung*. Bologna und die Folgen. 58. Jg. Heft 2/Juni 2005.

51 *Pädagogische Innovation mit Multimedia*. (Hrsg. Andrea Nispel, Richard Stang, Friedrich Hagedorn) DIE, Frankfurt am Main, 1998.

52 *Berufliche Bildung ohne berufliche Zukunft?* (Hrsg. Herbert Bohn), DIE, Frankfurt am Main, 1999.

53 Bettina Thöne: *Analysen für Erwachsenenbildung*. DIE, Frankfurt am Main, 1999.

Természetesen az egyféle rendteremtés mindig megbukik a változásokon, az ezredforduló után a felnőttképzés sokfélesége tovább növekedik. Joachim H. Knoll a kereszténység kritikus fordulópontjához hasonlítja a felnőttképzés helyzetét, amikor az útkereső kötetének „*Erwachsenenbildung – Quo vadis?*”⁵⁴ címet adja. A felnőttképzés 21. századi konvergens és divergens jelenségeit nemzetközi (európai) összefüggésben gondolja végig, s jut el a világ egységéig, amely a kultúrák sokféleségét képes befogadni.

A felnőttképzés új „ideológiát” és a társadalom rendszereinek új viszonyzsemlétét próbálja megragadni igen korán Lutz Schmidt egy kutatási projektjében, amikor a menedzsment és a kultúra összefüggéseit vizsgálja. Ennek egyik sarkalatos pontja a kultúra és a gazdaság egymásrataltsága.⁵⁵ Úgy véljük, az új „ideológia” a kultúra és gazdaság ma még teljességgel korántsem felvázolható elmélete lesz. A szakterület Európán túl is ismert teoretikusa Peter Bendixen új elméleti alapot adó kutatásai a kultúra oldaláról közelítenek a gazdasághoz, keresik a kultúra (a felnőttképzés) hatását a gazdasági teljesítményre.⁵⁶ (Gazdasági gyakorlat és kulturális kompetencia).

Szorító körülmények, szűkülő lehetőségek mellett kell gazdaságosabban felhasználni a humán erőforrásokat, miközben a társadalmi szükségletek a növekedés, a gazdasági hatékonyság és eredményesség lendülete csökkenni látszik.⁵⁷

Ezzel az ismeretháttérrel rendelkezvén elsőként a kompetenciaalapú képzés tartalmi-módszertani, oktatástechnológiai, oktatásszerkezeti, humán erőforrásbeli, pénzügyi kérdéseit említsük, amelyhez az első lépéseket Feketéné Szakos Éva, majd Kraiciné Szokoly Mária tette meg (ELTE), vele párhuzamosan és öt követően indult nemzetközi összehasonlító vizsgálat a cseh, osztrák, német és magyar felsőoktatásban dolgozó tanárok és andragógiai oktatók oktatói kompetenciáinak mérésére (Sári Szilvia, Baja), s tudjuk, hogy hosszabb ideje kutatja Kálmán Anikó (Debrecen) az életen át tartó tanu-

54 Joachim H. Knoll: *Erwachsenenbildung – Quo vadis?* Die Deutsche Bibliothek, Krakow, 2002.

55 Lutz Schmidt: *Vom Verlust der Autonomie. Interessen zwischen Management und Kultur*. Verlag für Wissenschaft und Bildung, Berlin, 1993.

56 Peter Bendixen: *Das verengte Weltbild der Ökonomie*. Wirtschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 2003.

57 Peter Bendixen: *Ökonomie der Entgrenzung. Wege aus der Unwirtlichkeit*. Pro BUSINESS GmbH, Berlin, 2007.

lás és tanulói kompetenciák kapcsolatát, különösen a nonformális és informális tanulás mezőjében. A kutatásokat ismerik a tanártársak, de a kutatások „nem érnek össze”.

A „karácsonyisták” szétszóródtak az országban (Baja, Debrecen, Esztergom, Szeged, Nyíregyháza), egy-egy tematikus konferencia, néhány szó, gesztus, összekacsintás, záróvizsga... hozza őket össze, időnként Debrecenbe! Az elszántak közül többen foglalkoznak művelődéstörténeti, azon belül egy-egy magyar/nemzeti kultúrát formáló tudós-tanár személyiséggel, így jutunk el Esztergomba, ahol Deme Tamás „a megszállott” Karácsony-kutató tanít, Debrecenbe, ahol Imre Sándor életművét tanulmányozza Éles Csaba. Jászberényben, majd Szegeden oktató T. Kiss Tamás, aki „*A kultúra elméleti és gyakorlati kérdései. A kulturális érték közvetítés, a személyközi, a közösségi és a tágabb társadalmi formációk*” c. program keretében folytatott kutatás eredményeit számos könyvben publikálta – különösen árnyaltan rajzolja meg Klebelsberg Kunó kultúrpolitikai, tudományszervezői, iskolaépítő és iskolán kívüli népművelés terén kifejtett tevékenységét. A szakmatörténet és művelődéspolitikai terén is termékeny szerző mellett ott találjuk T. Molnár Gizellát, aki oktatásméleti, oktatástörténeti tanulmányai mellett oktatásszervezői tevékenységével hívja fel magára a figyelmet.

Kerülő Judit (Nyíregyháza) a hallgatómunkáltató-oktatás háromszögében folytat elmélyült vizsgálatokat, amelyhez csatlakozhatna Sifter József hallgatói pályakövetés és életút-karrierfelmérése, de Magyarországon a két intézmény távolsága túl nagy. Sz. Tóth János (Esztergom) koncepciózus művelődéspolitikai, művelődéstörténeti írásait jól ismerik határainkon innen és túl.

A felnőttoktatás legnagyobb képző intézménye a PTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kara, ahol számos kiváló fiatal kutató dolgozik. Az országos kutatásokra jellemző divergáló kutatási területek itt dióhéjban, példászerűen léteznek. A tanulmányteremtés kutató Lükő István mellett ott dolgozik ugyan a művelődéstörténet és módszertan sokoldalú fiatal kutatója, Bajusz Klára, de a felváltott sokféle képzés miatt erős a szakmai specifikálódás: Németh Balázs a felnőttnevelés teoretikusa, Várnagy Péter a kulturális jog, Zalay Szabolcs a drámapedagógia mestere.

Kleisz Teréz a népművelő/andragógus szakma és hivatás tartalmak mellett szociológiai kutatásával hívja fel a figyelmet, Huszár Zoltán pedig művelődéstörténész, Koltai Zoltán közgazdasági irányú kutatásokat folytat, Kocsisné Farkas Claudia nézőterébe etnikai kisebbségkutatás és oktatásmódszertan is elfér.

Ami kimaradt az értékek felsorolásából

Szándékosan nem esett szó a felnőttnevelés és művelődéspolitikai viszonyáról, a Bologna-folyamat magyar adaptációjáról, a képzéseink tartalmi változásairól, színességéről, a munkaerőpiac és képzés összhangjáról, a felnőttnevelési-képzési szervezetek hálózatairól, a magyar felnőttnevelésre kialakított, már létező, de nem legitim koncepciókról, rész-tanulmányokról, olyan fontos szervezetekről, mint Sz. Tóth János vezette népfőiskolai hálózat, vagy a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, a Felnőttképzés Fejlesztéséért Közhasznú Egyesület, stb.

Ha valaki egyszer elvállalja, hogy a felnőttnevelés oktatáspolitikai, igazgatási, oktatási, tudományos, gazdasági és gyakorlati jelenségeit történeti rendbe állítja, jó lesz igen korán elkezdni a kutatást, s számítsa arra, hogy nyugdíjas éveire sem fejezi be, s néhány könyvespolcnyi kötetet kell produkálnia. Bízható, hogy szűkebb szakmaiságunkban, a tudományunk kondícióiban, a szervezettségünkben, innovációinkban, nemzetközi és hazai szerep körünkben lényeges elmozdulást érzékelhetünk a rendszerváltás előtti helyzethez, számos olyan eredményt találunk meg, ami épp az optimizmusunkat erősítheti. Én bízok a mi tudásunkban, akaratunkban, hasznosságunkban, hivatásunk értelmes voltában hibáinkkal együtt is.

*Faust: „S veled magam én merem összemérni!
Ha volt erőm téged hozzám igézni,
itt-tartásodra jaj, már nem jutott.
Ama felséges pillanatkor,
én, a parány órák valék.”⁵⁸*

58 Goethe: *Faust. Éjszaka*. Magyar Helikon, Bp. 1967:32.