

Csoma Gyula

A felnőttoktatás rendeltetése

A felnőttoktatás társadalmilag kiterjesztette az intézményes oktatás hatókörét, mivel olyan rétegeket, csoportokat is befogadott, sőt kezdetől hangsúlyt tett befogadásukra, amelyekhez a közoktatás, a felsőoktatás és a szakoktatás a hagyományos életkori szakaszokban nem jutott el, illetve akik számára az intézményes oktatás akkor csupán töredékes képzést nyújtott.

Az amerikai felnőttoktatók a harmincas években megfordítottak egy közmondást, állítássá változtatták azt, amit tagadott, és jelszavukká tették – kijelentvén, hogy igenis, „*az öreg kutya is megtanítható új trükkökre!*”.

Azóta már sok egymásnak ellentmondó tapasztalatot feloldva, elsősorban az amerikai *Thorndike*, majd a lengyel *Szewczuk* (s rajtuk kívül egy sor más kutató) bizonyította, hogy az elterjedt hiedelmek ellenére, a felnőtt életkorok önmagukban nem akadályai a tanulásnak. Az ember tanulási energiái hosszú ideig kitartanak, kitarthatnak szerencsés esetben – bár szűkülő határok között – a késő öregkorban is. Messze túl vagyunk már azon a felfogáson, amelyet a legtömörebben 1890-ben szintén egy amerikai pszichológus, *James* próbált hitelesíteni, tudniillik, hogy huszonöt éves kora után az ember kíváncsisága a múlté, cselekedeteit a szokás és a rutin irányítja, bármi új megtanulására képtelenné válik.

Elég régi történetek ezek. *Thorndike* alapvető munkája 1928-ban jelent meg, *Szewczuké* 1961-ben.¹

Bátran állíthatjuk, hogy hosszú évtizedek óta már a felnőttoktatás évszázadában (is) élünk, s a XXI. század – várhatóan – még inkább növelni fogja a felnőttoktatás hatókörét.

Vernon Hodge a Pázmány Péter Tudományegyetemen 1937-ben (!), az amerikai felnőttoktatásról írt doktori értekezésében leszögezi: „Az amerikai nevelésügy legújabb fejleménye annak felismerése, hogy szükséges és értékes a felnőttek számára nevelési és tanulmányi alkalmakról megfelelően gondoskodni... 1920 óta ...és különösen az utolsó tizenöt év alatt a mozgalom meglepően gyorsan nőtt, úgy, hogy ma már ez a törekvés az amerikai nevelésügy egyik fő ága.”² A szövegben szereplő „ma már” 1937-ben volt. A második világháború előtt, de még inkább utána, a felnőttoktatás valóban irányadó észak-amerikai és európai áramlattá vált, amely az ötvenes évek elejétől kezdődően – ilyen vagy olyan mértékben – az egész világra kiterjedt, és egyre határozottabb szerephez jutott.

Pótlás és továbbképzés

A felnövekvő nemzedékek iskolai, majd főiskolai-egyetemi, illetve szakképzési – mai hazai szóhasználatlal élve: *közoktatási*, *felsőoktatási*, illetve *szakoktatási* – intézményi- és funkciórendszerei mellett (után!) épült ki a *felnőttoktatás* intézmény- és funkciórendszere.³ Három értelemben is az előbbieket folytatásaként. *Egyrészt történetileg*, mivel az intézményesült oktatás nagy rendszerei – a kibontakozás sok évszázados múltjával a hátuk mögött – már működtek, amikor az

intézményesült felnőttoktatás, mint kiépülő rendszer, csatlakozott hozzájuk. Másrészt a felnőttoktatás folytatást jelentett s jelent ma is az intézményes oktatás életkori skáláján, mivel a hagyományos életkori felkészítési szakaszok után, további tanulási szakaszokat intézményesített. Hozzá kell tennünk, hogy ezáltal társadalmilag is kiterjesztette az intézményes oktatás hatókörét, mivel olyan rétegeket, csoportokat is befogadott, sőt kezdettől hangsúlyt tett befogadásukra, amelyekhez a közoktatás, a felsőoktatás és a szakoktatás a hagyományos életkori szakaszokban nem jutott el, illetve akik számára az intézményes oktatás akkor csupán töredékes képzést nyújtott.

Mindez már utal arra, hogy a felnőttoktatás, létének első pillanatától, egyszerűen egymással összefonódva *pótló* és *továbbképző* feladatokat teljesített. Mondhatjuk, hogy ezekért a feladatokért jött létre. Nyilvánvalóan pótolni kívánja a felkészülésre, az intézményes tanulásra felszentelt életkorokban elmaradt (megszakadt) képzési folyamatokat. Különböző fokon, különböző képzési irányokban, mindig ott folytatva, ahol annak idején el sem kezdődött vagy befejeződött. De a tanulási program ilyenkor, a pótlással együtt, kétségkívül továbbképzés is, hiszen új tudást és új esélyeket nyújt a meglevő állapothoz képest, akkor is, ha ezt a tudást és ezeket az esélyeket mások „normális” életkorban, felnőtté válásuk előtt szerezték meg. Ugyanakkor a pótlás feltétele lehet a *további* továbbképzéseknek, melyek az élet – korábban még nem létező – újabb és újabb problémáinak megoldásához, újabb és újabb tennivalóinak elvégzéséhez szükséges tudás közvetítésére vállalkoznak. Erre azért is szükség van, mert korábban, a felkészülés ifjúkori időszakában megszerzett tudás, bármilyen „magasan iskolázott” is, már nem elegendő arra, hogy az élet új kihívásaival szemben eredményesen használni lehessen. Különösen azért, mert ezen vagy azon a téren azóta egészen más, új tudás is keletkezett az emberiség fejében, amit aztán az emberi fejeknek birtokba kell venniük. A továbbképzés tehát ily módon a korábban nem volt, nem lehetett (!) tudás közvetítésére vállalkozik.

Új dimenziók között

Időközben aztán a felnőttoktatás egészen új dimenziók közé került.

Ma már közhelyként használjuk az UNESCO *montreáli* felnőttoktatási konferenciájának azt a gondolatát, amely a társadalmi átalakulások felgyorsulására, valamint a tudomány és a technika fejlődésének megváltozott ütemére hivatkozva, 1960-ban arról szólt, hogy *századunk második felében felbomlóban van az életkoroknak az a hagyományos felosztása, amely szerint a gyermek- és ifjúkor a tanulás, a felkészülés, a felnőttkor pedig az alkotómunka időszaka. Új helyzet állt elő, új igények jelentek meg, amelyek egy nemzedék életén belül is állandóan új ismeretek elsajátítását, új készségek megszerzését trják elő.*⁴ Megindult a tanulás társadalmi expanziója, amely egyben a társadalmi rétegződés, valamint a társadalmi-politikai demokrácia térnyerésének nemcsak eszményi, de sokszor, sokhelyütt valóságos, bár csendes hordozója. Halmazódnak és kiterjedőben vannak azok a kényszerítő erők, amelyek a tanulást (intézményesen vagy autodidaktikusan, szervezeten vagy a mindennapi tevékenységekbe ágyazva) egyre inkább életformává alakítják.

Ilyen indoklás mellett kelt életre a *permanens tanulás-oktatás* teóriája, amely hovatovább gyakorlati tendenciává érlelődött. Globális programként először az UNESCO már idézett *montreáli* konferenciája foglalkozott vele 1960-ban. Majd 1976-ban az UNESCO 19. ülészsaka *Nairobi*-ban konvencionális meghatározást is

adott róla.⁵ A permanens tanulás-oktatás folyamatos, az egész életen át tartó tanulást, illetve az oktatás különféle programjaiban való részvételt jelent. Első intézményesült szakaszai a közoktatásban, a szakoktatásban, illetve a felsőoktatásban gyermek- és ifjúkorban mennek végbe, további szakaszai a felnőttoktatásban. A permanens tanulás más megközelítésből *permanens művelődés*, amely magába foglalja az *autodidaktikus* tanulás – oktatás nélküli – folyamatait, sőt a mindennapi élettevékenységekbe ágyazott tanulást is. *Paul Lengrand* értelmezése szerint a *permanens tanulás a művelődés egészét kifejező életformát jelent, annak az embernek az életmódját, aki folyamatos tájékozottságra, tanulásra törekszik.*⁶

Az új dimenziók a permanens tanulás-oktatás dimenziói, melyek között a felnőttoktatás pótló és továbbképző feladatai a permanens tanulás-oktatás részévé válnak.

Az oktatás egysége

Ezzel együtt azonban a permanens tanulás-oktatás erős egységbe fogja a történelmileg kialakult intézmény- és funkciórendszereket: a *közoktatást, a szakoktatást, a felsőoktatást* és hozzájuk csatolva most már a *felnőttoktatást* is, megteremtve az *intézményes oktatás* összefüggő, egységesült intézmény- és funkciórendszerét. Legáltalában teoretikusan. A távlatokat kereső gondolkodás, a felfedezett igények, de már a civilizált Európa oktatásügyeinek érzékelhető irányultságai is erre mutatnak. Ami minden bizonnyal azt jelenti, hogy a felnőttoktatás, mint az egyetemes intézményes oktatás része (alrendszere), intézményeivel és funkcióival szervesen kapcsolódhat a többiekhez s a többiek hozzá. Mindnyájan észrevehetik céljaik és feladataik közös nevezőt, megtalálhatják a munkamegosztás és ésszerű módozatait, meg egyezéssel törekedhetnek érdekellentéteik áthidalására, egymás tudatosan felépített előzményeként és folytatásaként működhetnek, s átmeneteket alakíthatnak ki egymáshoz. Miközben szigorúan őrzik tudásközvetítési kultúrájuk autonóm attribútumait.

Mind ezt mindenekelőtt *szemléletükben és ügyeik mindennapi kezelésekor* tehetik. Szóval – lenéző fensőbbiséggel vagy méltatlankodó alázattal, ahogyan ez hagyományosan szokássá vált – nem húznak mélyülő árkokat egymás közé. Ezen túl azonban programjaik és egész működésük integráló hatásával kellene számolnunk.

A történelmileg kialakult intézmény- és funkciórendszerek egyébként már elég régen amúgy is átfedtek egymást. A közoktatás magába foglalja a szakoktatást, a felsőoktatás maga szakképzési ágazat, a közoktatásnak, a szakoktatásnak és a felsőoktatásnak – a maguk intézményrendszerén belül – egyaránt vannak, lehetnek felnőttoktatási intézményrészei és funkciói stb. Ugyanakkor a felnőttoktatás az előbbiektől elkülönülő intézményekkel, sőt teljes intézményrendszerekkel is rendelkezik, amelyek általános képzési és szakképzési tennivalókat végeznek, s közoktatási és szakoktatási feladatokat látnak el.

Egységesülésük tendenciája – máris viszonylagos egyértelműségük és szuverenitásuk, valamint átjárható funkcionális határaik miatt – nem mond ellent annak a másik tendenciának, amit az oktatáskutatók manapság – külön-külön tárgyalva a rendszereket – a közoktatás, a szakoktatás, a felsőoktatás, illetve a felnőttoktatás *diverzifikációjának* neveznek. „Széttartó” differenciálódásuk ugyanis egymás felé haladó mozgás is, másrészt az egybefogott intézményes oktatásból megy végbe.⁷

Lehetőség másfajta építkezésre

A permanens tanulás-oktatás kibontakozása – és ilyenképpen az intézményes oktatások intézményes oktatássá történő egységesülése – új lehetőséget kínál: az általuk, illetve most már az általa közvetítendő tudás (a műveltségi anyag, illetve a tananyag és a követelmények, az elvárt tudásszintek) másként történő, újbóli elosztását. Másfajta viszony jöhet létre e téren a közoktatás és a hozzá csatolt szakoktatás között az általános képzés és a szakképzés viszonyát illetően; általában az általános képző közoktatás és a szakképzés, jelesen a szakképzést megvalósító felnőttoktatás között; a közoktatás és a felsőoktatás között; és egyetemesen: a felnövekvő nemzedékeket kiképző közoktatás, szakoktatás és felsőoktatás, valamint a felnőtteket képző (pótlólag is képző, tovább is képző) felnőttoktatás között.

Tudomásul lehet venni ugyanis mindenütt a tanulás folytatását, folyamatoságát. Azt a közönséggé váló ténnyt, hogy sehol, semmi sem fejeződik be, s ezért nem kell – ma már amúgy sem lehet! – befejezett tudást adni. Elsősorban a folytatásra érdemes felkészíteni. Szóval *nyitott* tananyag- és követelményi konstrukciókkal kellene dolgozni. Mindez viszont arra utal, hogy *lineárisan* építkezve, alulról felfelé, a kezdetektől a folytatások felé haladva, tovább és át lehet „tolni” a tudnivalókat a mindig következő, intézményesült tanulási aktusok területeire is. Amihez persze szakítani kellene a felülről lefelé és az alulról felfelé építkező közoktatás kettősségének történelmi hagyományaival, és kísérletet kellene tenni az egyértelműen „alulról felfelé haladó” építkezésre.⁸ Végso soron aztán tovább és át lehet „tolni” a tudnivalókat a felnövekvő nemzedékeket képző rendszerekből a felnőtteket képző rendszerekbe. Miért ne lehetne a tananyagot és a követelményeket úgy elosztani, hogy jusson belőlük a felnőttoktatás fázisaira is. Ahol azok még mindig az intézményes oktatás egységesült rendszerén belül maradnak.

Ha ez a lehetőség itt és most túl elvontan jelentkezik is, arra mindenképpen alkalmas, hogy végig gondoljuk: más, erre mutató eljárásokkal együtt, nem ezzel szakíthatjuk-e meg a „tananyagrobbanás” hosszú idő óta tartó „láncreakcióját”; s nem oldhatjuk-e valamelyest ezen az úton is az „eltömegesedő” oktatás színvonalának régóta szilárduló dilemmáit. Annál inkább, mert összefüggenek egymással. Ezen az úton talán lélegzethez, s minden fokozatban a tudás valódi és sikeres megalapozásának lehetőségéhez juthatnának a felnövekvő nemzedékeket képző intézmények, a felnőttoktatás pedig a jól és biztosan megalapozott folytatás lehetőségéhez. Amennyiben a felnőttoktatás kiépül, és tudásközvetítő kultúrája erre minden tekintetben alkalmassá válik.⁹

Új kihívások

De nemcsak ennek a lehetőségnek kellene megfelelnie, és nemcsak erre kellene alkalmassá válnia. A felnőttoktatás e századvégen és ezredelön új kihívásokkal került szembe, melyek minden eddiginél egyetemesebb problémák megoldására szólítanak. És valószínűleg magukba foglalják, sőt talán megoldásuk egyik kardinalis mozzanataként tételezik a lineáris építkezés előbb vázolt lehetőségének kidolgozását.

Csak hogy a kihívások valójában *nem* is a felnőttoktatást érik, hanem az *intézményes oktatás* egészét. A problémákkal nem önmagában a felnőttoktatás („mint olyan”) szembesül, hanem az *intézményes oktatás* egésze.

Azok a *trendek*, amelyek Európában elég általánosan jelentkeznek, hogy az új problémákat megfogalmazzák és megoldáshoz segítsék, már nem a felnőttoktatás, de nem is a közoktatás, a szakoktatás és a felsőoktatás, hanem az *oktatás* („mint olyan”) *rendeltetésére* vonatkoznak. Ily módon a *permanens tanulás-oktatás* szemléleti, intézmény- és programrendszerében jelennek meg. S az oktatás és a gazdaság, illetve ennél átfogóbban: az oktatás és a társadalom viszonyára vonatkoznak.

Oktatás és gazdaság

Az eszmék és a tények századvégi és ezredeleji axiómája szerint a *tudás*, pontosabban a *mindig korszerűsödő tudás* gazdasági tényező. Ami nemcsak a gazdasági elit, illetve a gazdaság alsóbb és felsőbb szintű irányítóinak felkészültségében valósul meg, hanem egyre inkább és egyre szükségesebben a gazdaság minden rendű és rangú résztvevőjének a felkészültségében. A gazdaság működésében érvényesülő, mindig korszerűsödő tudás expanziója, „eltömegesedésének” igénye vált tendenciává, természetesen a tudás erősen differenciált és hierarchizált struktúráinak formájában.

Ebből következően a tanulás, illetve a tanulást megszervező, irányító, azaz a *tanulást intézményesítő oktatás a gazdaság működésének szerves tartozékává válik*. Az oktatás társadalmi kiterjedtsége és minősége a gazdaság aktuális állapotának és minőségének egyik magyarázatát adja, perspektívái a gazdaság perspektíváival együtt remélhetők.

A tudás felhalmozódását a társadalomban a tőke akkumulációjához szokták hasonlítani.¹⁰

Íme a modern gazdaság kihívása, amivel az intézményes oktatás szembekerül.

Ki is alakult az európai törekvés a *gazdasági fejlődés* megalapozására a közoktatás, a szakoktatás, a felsőoktatás és a felnőttoktatás rendszereinek együttes, összehangolt működése által: a célnak megfelelő intézményi rendszerrel és intézményhálózattal, műveltségi tartalmakkal és képzési programokkal. S ez felvetette annak igényét, hogy a közoktatás, a szakoktatás, a felsőoktatás és a felnőttoktatás intézményi és képzési struktúrái képesek legyenek alkalmazkodni egymáshoz, s együttesen a társadalmi munkamegosztás, illetve a munkaerőpiac változó igényeihez, különös tekintettel a tanítványok *egzisztenciális jövőjére*. De felvetette annak igényét is, hogy az egységesülő intézményes oktatás *ne* egyszerűen a gazdaságot (a munkaerőpiacot) „leképező”, igényeit feldolgozó szerepet kapjon, hanem ugyanakkor gazdaságteremtő tényezőként, a gazdasági innováció hajtóműve legyen. *Egyszerre kövesse és vezesse* a gazdaságot. Ez a kettős szerep – amely az oktatási gyakorlatban oly könnyen ellentmond egymásnak – az oktatás és a gazdaság viszonyának jellegzetes dilemmája. Annymira az, hogy a gazdaság és az oktatás viszonyának rendezésekor a dilemma feloldási kísérleteit a legfőbb törekvésként lehet számon tartani.

Közoktatás, szakképzés, felnőttoktatás

Ebben az összefüggésben nyer teret az a mozgásirány, ami oda mutat, ahol a közoktatás már egyre inkább az egyre huzamosabb időre tervezett *általános képzést*, valamint – ezzel együtt – a *jövendő életpályát megcélzó orientációt*, és – legfeljebb – az úgynevezett *sakmai előképzést* vállalja magára. Ezt követheti a differenciált és mozgékony *szakképzés*, mégpedig az intézményes oktatás közokta-

táson túli szféráiban, közöttük a tág értelmű „nappali” post secondary főiskolai, egyetemi oktatásban, valamint a felnőttoktatás különféle ágazataiban.¹¹

A felnőttoktatás tehát jelentős primer szakmai *kiképző* feladathoz juthat a pótló és továbbképző feladatok mellett.

A közoktatás és a szakképzés viszonyának ilyen jellegű átalakulását rendszerint az ifjúsági munkanélküliség kezelésének úgynevezett *parkoltatási* szükségleteivel indokolják. Ennél egyetemesebben indokolja azonban az a felismerés, hogy a gazdasági fejlődés megalapozása, valamint a tanítványok egzisztenciális jövőjének, munkaerő-piaci esélyeiknek *előkészítése* a legeredményesebben a jól konvertálható általános műveltség (a jól konvertálható általános képességek) kifejlesztése útján valósítható meg. A felnőttoktatás globális szerepvállalását jól indokolja az is, hogy sokkal közvetlenebb és sokkal dinamikusabb kapcsolatokat létesíthet a változó gazdasággal, mint a természeténél fogva statikusabb közoktatáshoz kötött szakoktatás.

A különbségek hierarchiája

Kiderül azonban, hogy a gazdaságnak az oktatáshoz fűződő érdekei meglehetősen differenciáltak és ellentmondásosak.¹²

Jól érzékelhető viszonyuk *hármás tagolódása*, amely az előbbieknél konkrétabb és kevésbé egyértelmű törekvéseket ösztönöz. *Egyrészt* ugyanis vannak a gazdaságnak olyan ágazatai és szinterei, ahol a tudás, illetve a legdinamikusabb és legtágabb képzés folyamatos igényként és feltételként jelentkezik. A tudás hiánya, a képzetlenség vagy a tudás beszűkülése, statikussá merevedése, a képzés berekesztése a gazdasági növekedés gátjává válik. Mégpedig nemcsak a munkamegosztás hierarchiájának magasabb posztjain, hanem a középső és alsó szinteken is. *Másrészt* vannak, s minden bizonnyal egyre inkább lesznek a gazdaságnak olyan ágazatai és szinterei, ahol a munka – az alsó és a középszintű irányítás is – erőteljesen specializálódik, korlátok közé kerül, s így nagyon körülhatárolt, zárt tudást kíván. Bár ez önmagában nem zárja ki a tevékenységváltás s ily módon a kiképzést követő átképzések sorozatát. *Harmadrészt* vannak, s minden bizonnyal lesznek is, a gazdaságnak olyan ágazatai és szinterei, ahol nagy számban maradnak fent, illetve a gazdaság fejlődésének holnapjában kialakulnak és elterjednek olyan technológiák, amelyek nem kívánnak alapműveltséget és különösebb szakmai képzettséget sem. (Olykor még az analfabéták is elboldogulhatnak.) Részint az egészen alacsony, részint a magas technikai színvonalon működő munkafolyamatoknál, illetve ezek egyes fázisaiban marad fenn vagy fog kialakulni ilyen helyzet.

A gazdaság számára az oktatás megosztottan gazdaságos.

Az első esetben a gazdasági érdekek egyértelműen az oktatás mellett szólnak. A legnagyobb oktatási befektetések is rentábilisak. Akár még a kultúra legtágabb, legösszetettebb és legelvontabb összefüggéseinek és tartományainak közvetítésére fordított befektetések is, mivel az átfogó műveltségben, a sokoldalúan felvértezett intellektusban kifejezésre jutó emberi minőség itt igazoltan gazdasági tényezővé válik. Természetesen a tudás, illetve az oktatás differenciált és hierarchizált tagolódásának ezen a szintéren is megjelenő, belső világában. De például a szakmunkásoknál, a technikusoknál, a mérnököknél, a menedzsereknél stb. egyaránt. Ezek a szintereken a gazdaság szívesen ad teret az általános képzés mind magasabb fokozatainak, kívánja az általános művelődés expanzióját.

Veszít nagyvonalúságából a gazdasági érdekelttség minden olyan szintéren, ahol az erőteljes specializálódás jól körülhatárolható, zárt tudást s így koncentrált célra irányuló képzést kíván. A gazdasági érdek ilyenkor az éppen szükséges és elégséges képzést részesíti előnyben. Az általános képzést is – értelemszerűen – korlátok közé vonja. Minden többlet csökkenti a ráfordítások rentabilitását. Hozzátehetjük, hogy az ilyenféle érdekviszonyok előnyben részesített általános stratégiává válhatnak a gazdasági növekedésüket felgyorsítani kívánó (és felgyorsító) s ennek érdekében az oktatás tömeghatását kiemelt tényezőként használó nemzetgazdaságokban. Különösen akkor, ha visszamaradt gazdasági-társadalmi szerveződésekben törnek ki, gazdasági autonómiájuk korlátozott, s a multinacionális munkaerőpiacra viszonylag olcsó, de jól képzett munkaerőt szállítanak, jó helyezést érve így el a gazdasági világversenyben. Jellemző ez az oktatási stratégia például a délkelet-ázsiai „kis tigrisekre” s bizonyos részleteiben az ázsiai „nagy tigrise”, Japánra is. Bár mindnyájuknál olyan kulturális hagyományokba ágyazva, amit európai lelkületünk alig-alig tud megközelíteni.

Végül megszűnik a gazdaság oktatási érdekelttsége minden olyan szintéren, ahol a gazdaság nem kíván alapműveltséget és különösebb szakmai képzettséget sem. Ilyenkor a gazdasági érdek kifejezetten az oktatás ellen szól: egyrészt az oktatási ráfordítások gazdaságtalansága, másrészt a képzés munkaerő-piaci rendellenességeket keltő hatása miatt.

A két utóbbi esetben szívesen óv a közgazdászok egy része a *tülképzés* veszélyétől.

A piactudás kettős természete

Egy másik megközelítésben a hármas tagolódást kiegészíti a *piactudás kettős természete*.

A munkaerőpiacon ugyanis – *egyrészt* – nem az intézményes oktatás hierarchiájában megszerzett végzettséget, illetve nem a bizonyítványok minőségét kéri számon, netán bizonyítványt sem kérnek (!), hanem „csak” az érvényesíthető, a gyakorlatban bizonyítható tudást. *Másrészt* azonban a munkaerőpiacon értékeli, olykor felértékeli az intézményes oktatás hierarchiájában megszerzett végzettséget, ragaszkodnak a papírfomához.¹³

De akár így történik, akár úgy, rövidebb-hosszabb távon a munkaerőpiacon a *megszerzett tudás* kél el a piac szabályai szerint, az éppen időszerű piaci áron. Igaz, hogy e kettősség mögött a tudás megszerzésének elég sokrétű, de azért egyértelmű lehetőségei állanak. A tanulás autodidaktikus útjai, valamint magukban a véghezvitt tevékenységekben megvalósuló tanulás¹⁴ ugyanis csak részben elégíthetik ki a tudásszükségleteket. A tanulás intézményes hierarchiái nélkülözhetetlenek. A tudás piacán viszont már az a tudáskonstrukció kél el, amelyhez ugyan (bár nem kizárólagosan) valóban nélkülözhetetlenek az intézményes oktatási hatások, de döntővé válik öntevékeny, autonóm átformálásuk, a gyakorlathoz, a piaci igényekhez történő hozzáigazításuk.

A közoktatás, a szakoktatás és a felsőoktatás általános viszonya a gazdasági érdekhierarchiához, valamint a piactudás kettős természetéhez külön tanulmányt igényelne. A felnőttoktatásról azonban elmondható, hogy tudomásul veszi létezésüket és igyekszik alkalmazkodni kívánalmaikhoz, minthogy „testközeli” kapcsolatban van a gazdasággal. Az úgynevezett *formális képzés*, valamint az úgynevezett *nemformális képzés*¹⁵ változatos alakzataival nemcsak követni lehet

képes annak mindenféle megnyilvánulását, de képes lehet nagyobb gazdasági távlatok felé is elmozdulni: szem előtt tartva a képzés érdekhierarchiájának és a piac tudásigényeinek mindig folyamatban levő átcsoportosulását.

Oktatás és társadalom

Ténnyé vált az oktatás „eltömegesedése”. Ez a folyamat az oktatásnak a gazdasághoz fűződő viszonyánál – s vele nem is feltétlenül összhangban – átfogóbb viszonyrendszerben megy végbe, s más hatásokkal együtt, a társadalom szerkezeti mozgásának, valamint a műveltség társadalmi újraelosztásának átalakulása felé vezet.

Íme a társadalmi kihívás, amivel az intézményes oktatás szembekerül.

Az oktatás „eltömegesítő” társadalmi expanziója egyszerre két irányba halad: valamennyi társadalmi réteg felé (az oktatási rendszer perifériájára szorult vagy az oktatási rendszerből teljesen kiszoruló rétegek felé is), mivel a társadalom egészére kíván kiterjedni; másrészt a felnövekvő nemzedékek egyre több korosztálya felé: „lefelé” az óvodáztatás irányába (egészen a hároméves korig) és „felfelé” (egészen 18-19 éves korig), a minél általánosabb középiskoláztatás, majd a bővülő post secondary, főiskolai, egyetemi képzés irányába, s túl a felnövekvő nemzedéken, a felnőtt nemzedékek minden korosztálya felé.¹⁶

Ki is alakult az európai törekvés a közoktatás, a szakoktatás, a felsőoktatás és a felnőttoktatás megnyitására a társadalom minden rétege előtt. Azzal az igénnyel, hogy a nyitás az intézményrendszerek minden fokozatában végbemenjen. Ami nem kevesebbet jelent, mint az oktatási rendszerek szegregáló társadalmi szelekciónak mérséklését, illetve tendenciák kidolgozását az egyenlőtlen társadalmi esélyek kiegyenlítésére az intézményes oktatás egyesült rendszerének működése által. Ez viszont együtt jár az oktatási intézményrendszer és intézményhálózat, a műveltségi tartalmak és a képzési programok, valamint ezeken belül a szelekciónak küszöbök és a tanítványok mozgáslehetőségeinek megfelelő elrendezésével és ismétlődő újrendezésével. Mindezzel együtt pedig az oktatási kultúra ráhangolódását kívánja a társadalmi nyitás következtében előálló új helyzetre.¹⁷

Ez a törekvés egyet jelent a *társadalmi mobilizáció* oktatási csatornáinak kiépítésével vagy továbbépítésével és áteresztő kapacitásának növelésével.

Mindebből egy másik szükséglet is következik: a törekvés az *elitképzés* és a *tömegképzés* együttes megoldására. Együttes jelenlétük az oktatás társadalmi kiterjedése során vált dilemmává, s az utóbbi fél évszázadban sűrűsödött heveny problémává. Egyre határozottabban jelentkeznek ugyanis egymásnak ellentmondó tendenciáik, az oktatást megosztó, kettős szerepre ösztönző igényeik, s mindenekelőtt nyilvánvalóvá vált annak esélye, hogy az oktatást a sajátos társadalmi törésvonalak mentén kettévágják. A törekvések a dilemma feloldásával kísérleteznek, annak módzatait keresve, hogy miként lehet szabad átjárást biztosítani a tömegképzésből az elitképzésbe, és viszont.¹⁸

Ismét utalni lehet itt a „felülről lefelé” és az „alulról felfelé” építkező közoktatás kettősségére, amely elsősorban szociológiai megközelítésből válik láthatóvá,¹⁹ s amely az eltérések mértékével az elitképzés és a tömegképzés szétválásának fontos megjelenési formája és mércéje is a teljes intézményes oktatásban. A tömegképzés és az elitképzés együttes megoldása valamiképpen ennek a kettősségnek a megszüntetésével kezdődhet. Leginkább talán a tananyag és a követelmények egyértelműen „alulról felfelé” haladó és a gyermeki fejlődés szempontjainak egyértelműen elsőbbséget adó építkezéssel.

Kísérletek történnek továbbá arra, hogy a társadalmi nyitottságra és az esélyek egyenlítésére törekvő – s így a társadalmi mobilitás, valamint az elitképzés és a tömegképzés együttes kívánalmainak megfelelni kívánó – oktatás egyben eleget tegyen a modern gazdaság kihívásainak is.²⁰ A társadalmi mozgásokat segítő oktatási struktúráknak „le kellene fedniük” a gazdaság képzési hierarchiáit kielégítő oktatási struktúrákat. Hiszen a társadalmi és a gazdasági érvényesülés útjai két összefüggő, bár nem azonos menetrendre utalnak. A probléma valójában a gazdasági képzési hierarchiák egyoldalú kiszolgáltatásának ellensúlyozása, ide értve a *túlképzés* – netán lehetséges – veszélyének kezelését is. Az oktatási rendszerek ugyanis, a közvetlenebb, erősebb és a pragmatikusabb hatásoknak kitéve, hajlamosak – csupán vagy mindenekelőtt – a gazdaság kívánalmaihoz igazodni. De azért itt mégsem a prioritások, inkább az egyeztetések lehetőségeinek feltárásáról van szó.

A felnőttoktatás autonómiája

A felnőttoktatás ezekben a törekvésekben a közoktatással, a szakoktatással és a felsőoktatással egyenrangú helyet foglal el. Ugyanakkor sajátos és autonóm rendeltetése is van.

A felnőttoktatás ad módot a közoktatás, a szakoktatás és a felsőoktatás várhatóan – többé vagy kevésbé – mindig egyenletlenül megvalósuló társadalmi szerepének korrigálására és kiegészítésére: társadalmi nyitottságuk, esélyegyenlítő minőségük, mobilizációs kapacitásuk stb. terén. Különös tekintettel arra az egyre időszerűbb igényre, amely a középfokú oktatásba s ennek a felsőfokú oktatásba történő továbblépés mennyiségi növelését kívánja. A felnőttoktatás által tehát az egyetemes oktatás az *önkorrekció* rendszerét is kiépíti a maga számára.

A felnőttoktatás módot ad az egyetemes oktatás társadalmi dimenzióinak kitágítására. Újabb kapukat nyithat a társadalom minden rétege felé, s újabb átjárókat az alapoktatás és a középfokú oktatás, valamint a középfok és a felsőfok, illetve a felsőfok különböző belső fokozatai között. Mégpedig nemcsak a *formális képzés*, hanem a *nem formális képzés* alakzataival is. A felnőttoktatás kiegészítheti és folyamatossá teheti, illetve kiegészítve és folytatva, a *nem formális képzés* szféráiba is átviheti az egyetemes oktatás társadalmi aktivitását, megtalálva a módját annak, hogy a gazdasági képzési hierarchiák, valamint az esélyegyenlítő nyitás és a mobilizáció igényei egymással kiegyezzenek.

Egyébként – társadalmi hatásainak tekintetében is – a felnőttoktatás az egyetemes oktatás legdinamikusabb tartománya.

Alternatívák

A törekvések nyilvánvalóak. Nemcsak eszméket juttatnak kifejezésre, de bémérhető tényeket, érzékelhető folyamatokat és feloldásra váró konfliktusokat is. Mégsem egyedülállóak. Alternatíváik vannak.

Kétségtelen, hogy érvényesülésüket nemcsak az európai oktatásügyek múltja, oktatási kultúrája, de aktuális érdekek és eszmék, politikai irányultságok befolyásolják: segítik vagy gátolják. És nem feltétlenül vagy nem egyszer s mindenkorra határozzák meg az intézményes oktatás (egyenként: a közoktatás, a szakoktatás, a felsőoktatás és a felnőttoktatás) haladási irányait. Bár érvek szólnak amellett, hogy az európai gazdasági, társadalmi és politikai állapotok feltételeket teremte-

nek kibontakozásukhoz, s az európai fejlődés fő irányába esnek. Mégis: teret nyerhetnek, teret nyernek az őket visszaszorító és a velük ellentétes hatásokat keltő tendenciák.

Az oktatás átalakulása olyan irányt vesz, vehet, ami a gazdaság (a munkaerőpiac) „leképező” kiszolgálása felé vezet, minden tekintetben alárendeli magát a gazdaság megkívánta legidősebb – és viszonylag rövid távú – képzési kívánalmaknak. Uralkodóvá válhat a „kis tigrisek” stratégiája. A felnőttoktatás primer szakmai képző tennivalói alig-alig alakulnak ki, mivel az általános képzés közoktatási hatóköre nem vagy csak kismértékben növekszik.

Továbbá: az intézményes oktatás, illetve annak egyik-másik alkotórésze a zártabb, a társadalmilag szegregáló, szelektív szerkezetek felé mozdul. Ezáltal beszűkíti a társadalmi mobilizáció oktatási csatornáinak áteresztőképességét, s bekövetkezik az elitképzés és a tömegképzés egyre merevebb és átjárhatatlanabb kettéválasztása, ami akár ketté is szakíthatja az intézményes oktatást. Erősödik az oktatás szegregáló szelektivitása, s az elitképzés színvonala nő, a tömegképzése csökken. A felnőttoktatás pedig fokozatosan a tömegoktatás zárt tartományába kerül, netán szintén kettészakad, s kisebbsézt az elitképzés (mint továbbképzés), nagyjából a tömegképzés formális és nem formális pótló és kiegészítő folytatásaként működik. Vagy: nem is alakul ki, illetve elsorvadnak, szűk térre szorulnak azok a felnőttoktatási intézmények és funkciók, amelyek a közoktatás, a szakoktatás és a felsőoktatás társadalmi hatókörét némiképpen módosítani tudnák.

Végül soron a gazdaságot változásokra ösztönző és újabb távlatok felé hajtó vagy mozgáselehetőségeit konzerválni segítő, illetve a nyitottabb vagy zártabb társadalmat tételező: a társadalom szerkezeti mozgását, a lentebbi társadalmi rétegek mobilitását támogató vagy inkább a társadalmat e tekintetben konzerválni kívánó intézményes oktatás alternatívái kerülnek szembe egymással. Az intézményes oktatás részeként a felnőttoktatás rendeltetése az egyik vagy a másik szolgálata.

Megfontolandó, hogy a magyar felnőttoktatás számára, követendő irányként, melyik alternatívát válasszuk. Tekintettel különösen arra, hogy a konzervatív gazdaságra támaszkodó (és esetleg a „kis tigrisek” babérajaira pályázó), zárt, inmobil társadalmak – valamilyen mértéken túl és hosszabb távon – a társadalmi ellentétek kiegyensúlyozásának és a társadalmi krízisek elmélyülésének kedveznek. S tekintettel arra is, hogy kiszakadva ilyen vagy olyan eszméink büvköréből, a viszonylag (a lehető leginkább) kiegyensúlyozott társadalmi állapotok tárgyilagos igenlésének józan szempontjai szerint döntsünk. Mindig szem előtt tartom, hogy az intézményes oktatás – legalábbis – járulékos oka a gazdaság és a társadalom jelen-s jövőbeli állapotának.

Jegyzetek

¹ Thorndike, Edward L.: *Adult Learning*, New York, 1928. James, William: *Principles of Psychology*, New York, 1890. Szweczuk, Włodzimierz: *Psychologia Szłowieka dorosłego*, Warszawa, 1961. (*Magyarul részletek jelentek meg belőle A felnőtt ember fejlődési lehetőségei címmel. In: A felnőttoktatás lélektani problémái. Tankönyvkiadó, Bp., 1964.*) A fordulat a probléma vizsgálatában Thorndike-kal kezdődött. Hosszú ideig csupán a felnőtttség életkori sajátosságai álltak az érdeklődés központjában, a pszichológia vizsgálati lehetőségei szerint. Szweczuk újabb fordulat kezdetét jelzi. A felnőttkori tanulás társadalmi összefüggések közé kerül, szociológiai, szociálpszichológiai, kultúrszociológiai vizsgálatok tárgyává válik.

Kiderül, hogy a társadalmi tényező döntő a felnőttkori tanulás korlátai és szabadsága szempontjából.

² *Hodge, Vernon*: A felnőttek oktatása az Amerikai Egyesült Államokban. Bölcsészdoktori értekezés a Budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen. Bp., 1937. 3. old. Tudomásom szerint ez a disszertáció volt az első itthon megjelent magyar nyelvű andragógiai szakmunka. A címében jelzetten kívül átfogó összefoglalást ad a felnőttoktatás pszichológiai, metodikai, sőt nevelésméleti és oktatáspolitikai problémáiról, úgy, ahogyan a harmincas években az andragógiai diszciplína ezt lehetővé tette. Az ennél nagyobb lélegzetű monográfiára *Durkó Mátyás* Felnőttnevelés és népművelés c. könyvének megjelenéséig, 1968-ig várni kellett Magyarországon.

³ A közoktatás, a szakoktatás, a felsőoktatás és a felnőttoktatás közhasználatúvá vált terminus technicsaival dolgozom, bár egymáshoz való viszonyuk nem egyértelmű, különbségeik és értelmezési lehetőségeik nem pontosak. E közhasználatú terminusok mégis eligazítanak, és megkímélnék új rendszerező és értelmező konstrukciók kidolgozásától, amelyek újabb magyarázatokat és vitát igényelnének. Ezt előrebocsátva: szakoktatáson a közoktatás rendszeréhez kapcsolt szakképzést értem. A szakképzést ennél tágabb fogalomként használom, amely magába foglalja pl. az úgynevezett munkaerő-piaci képzést is, amely a felnőttoktatás része.

⁴ Declaration de Montreal. Etudes et documents d'éducation, No. 46. UNESCO, Paris, 1963.

⁵ Ajánlás a felnőttnevelés fejlesztéséről. (Az UNESCO 1976-ban Nairobiban tartott 19. ülészakának ajánlásai.) In: Felnőttnevelési füzetek. Szerk.: *Tóth János*. Népművelési Intézet, Bp., 1979.

⁶ *Legrand, Paul*: Introduction à l'éducation permanente. Paris, 1970.

⁷ *Vö. Csoma Gyula*: A felnőttképzési rendszerek diverzifikációja. – A fogalom és ideológiája – In: Munkaerőpiac és felnőttképzés. (OTKA 1314), Janus Pannonius Tudományegyetem Felnőttképzési és Közművelődési Tanszék, Pécs, 1992. (Az azonos című nemzetközi konferencia tanulmányai.)

⁸ Általános didaktikai megközelítésben a „felülről lefelé” haladó építkezés a felsőoktatás, jelesül az annak magasabb fokán álló egyetemi oktatás igényeiből redukció útján levezetett tananyag-válogatás és tananyagrendezés, illetve a követelmények fokozatainak megállapítása a főiskolák, alattuk a középiskolák, ezek alatt az alapiskolák számára. Az „alulról felfelé” haladó építkezés viszont a tananyag-válogatás és a tananyagrendezést, illetve a követelmények fokozatait a műveltség alapjainál kezdi és a gyermeki-ifjúkori fejlődés, valamint a tananyag ehhez igazodó saját logikája szerint halad felfelé, a bonyolultabb, magasabb szintek irányába. A kétféle építkezés inkább csak erős orientáció, ma már tiszta formában nem létezik, de éppen keveredő kettősségével zavarja a közoktatás kiegyensúlyozott működését. Mindkét fogalom az iskolai tudás társadalmi meghatározottságát vizsgáló szociológiában keletkezett. *Vö.* a 19. sz. jegyzettel.

⁹ Részletesebben lásd *Csoma Gyula*: Tananyagreform és permanens képzés. Köznevelés (Látóhatár), 1973. 26. sz.

¹⁰ Hozzá szokták tenni még, hogy Magyarország legértékesebb és leginkább mobilizálható vagyona a szellemi vagyon, amely nyilvánvalóan a gazdaságban alkalmazható, konvertibilis tudást jelent. Ennek további kibontakoztatása elsőrendű kitörési iránya lehet a lemaradással küzdő magyar gazdaságnak.

¹¹ *Roger Gal* már 1961-ben utal a közoktatás általános képzési hatókörének kitágulására mint korszerű tendenciára. *Gal, Roger*: Hol tart a pedagógia? Gondo-

lat, Bp., 1967. A nemrég indult „Emberi Erőforrások Fejlesztése” világbanki szakképzési program „világbanki” alapelvei olyan új szakközépiskolai típust vázolnak fel, amely az eddigieknél szélesebb körű általános műveltséget és vele együtt „szélesen konvertálható szakmai megalapozó képzést nyújt”. Forrás: Ifjúsági szakképzési világbanki program. Információk 1. Fejlesztési elgondolások. Polifon Kiadó. Bp., 1992.

¹² E sorok írója ezt a témát – kissé más megközelítésből – először 1973-ban fejtette ki a Társadalmi Szemle az évi októberi számában Kérdőjelek a munkások és parasztok iskolai továbbtanulása előtt címmel.

¹³ Lassan kibontakozik azoknak a szociális-szociokulturális, illetve az oktatási rendszerben, valamint a pedagógiai-andragógiai gyakorlatban keresendő tényezőknek a vizsgálata, amelyek az értékelésben, jelesen a vizsgákban összefutva talán megmondhatják, hogy a tanítványok pályafutásának, teljesítményeinek minősége az oktatási intézményekben miért és hogyan váltható át tehetségükre, életpályájukra és az oktatási intézményekből kilépve, életpályájukra várható minőségére, s mikor, miért és hogyan nem. Mindenesetre elég nagy itt az egyenlenség, sőt a meg hasonlítás is.

¹⁴ Az ilyenfajta tanulást a tanuláslélektan komponensként végbemenő vagy járulékos, esetleg származékos tanulásnak nevezi, amely nem a megtanulás céljaira szerveződik, hanem egészen más célokra, de megtanulást eredményez, miközben eredeti céljait megvalósítja. A tanulás itt komponense, járuléka, a tudás pedig származéka a nem tanulási tevékenységnek.

¹⁵ A formális és a nem formális képzés (formal education és nonformal education) megkülönböztetése a nemzetközi szakirodalomban leginkább az iskolai rendszeren valamint a felsőoktatási intézményrendszereken belüli és kívüli képzés megkülönböztetését szolgálja. De értelmezni szokták az állam érvényes végzettséget adó és nem adó képzési formái különbségeként is. Az előbbi és az utóbbi értelmezés néha egybeesik, néha nem.

¹⁶ Roger Gal 1961-ben ezt a folyamatot is érzékelteti. Vö. 11. sz. jegyzet. Philip H. Coombs Az oktatás világválsága című könyvében 1968-ban, más szempontból szintén erre mutat rá. (A könyv magyarul 1971-ben jelent meg a Tankönyvkiadónál.)

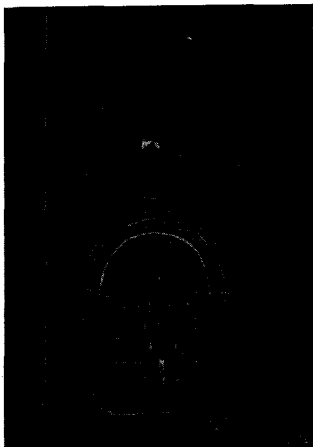
¹⁷ Az oktatási kultúrával kapcsolatban ismét Galra hivatkozom. Ezt írja: „Vége a pedagógiában annak a nagyon is kényelmes megkülönböztetésnek, melynek alapján különválasztották a tehetséges tanulókat, akiknek továbbtanulását biztosították és a tehetségteleneket, akiknek ezt nem teszik lehetővé, és a gyakorlati ismeretek szerzésére vagy a zárt szakmai betanítás területére szorítják őket vissza... Olyan nevelést kell megtervezni, amely sokkal inkább általános, mint eddig bármikor, és mégis tekintettel van az egyéni különbségekre”. (Id. mű 39–40. old.)

¹⁸ Számottevő feladási kísérlete az itt szóban forgó dilemmának a komprehenzív iskola, illetve a komprehenzív közoktatás kibontakoztatására irányuló nemzetközi mozgalom.

¹⁹ Szociológiai megközelítésben a középkorban kialakuló, „felülről lefelé” kiépült szűk elitképzés az egyetem előkészítőjeként teremtette meg annak közép- és alsó fokú előzményét, és elsősorban az úgynevezett ünnepi tudás, főként az úgynevezett magas kultúra, a humán műveltség képzési-műveltségi eszménye alapján állt. Később, a polgárosodás, illetve kapitalista gazdasági fejlődés igényeihez igazodva vált az elitképzés a magas szintű szakmai tudás és az ezzel összefonódó magas szintű kultúra intézményes közvetítőjévé. S ugyanez a folyamat termeli

ki az „alulról felfelé” épülő népiskolai rendszert, amely kezdetben az elemi szintű képzettséget biztosította, majd ennek szakmai meghosszabbításával az alap- és középfokú szakmai ismereteket, valamint az ezekhez kapcsolódó, a mindennapi életben szükséges gyakorlati tudást, az úgynevezett hétköznapi tudást nyújtotta, bár tartalmazta az úgynevezett ünnepi tudás redukált konstrukcióit. A két rendszer ugyan közeledett egymáshoz, mégis megőrizte különbségeit, hosszú ideig így biztosítva az elitképzés és a tömegképzés kettősségét, s ezáltal a gazdaság működésének képzési feltételeit. Vö. *Ferge Zsuzsa: Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Akadémiai Kiadó, Bp., 1976, valamint Berend T. Iván: Öt előadás gazdaságról és oktatásról. Gondolat Kiadó, Bp., 1978.*

²⁰ Ennek jele, hogy a közoktatás egyre inkább az egyre huzamosabb időre tervezett általános képzést kívánja vállalni, és „tovább gördíti” a szakmai képzés feladatát. Vö. továbbá a világbanki szakközépiskolák ügyével a 11. sz. jegyzetben, valamint a *Gal*-idézettel a 17. sz. jegyzetben.



Bicsi Zsófia, 13 éves