

ANDRAGÓGIA ÉS PEDAGÓGIA¹

VAN-E AUTONÓM FILOZÓFIÁJA A FELNŐTTNEVELÉSNEK, avagy több az átfedés, mint az eltérés a felnőttek és a gyermekek/ifjúkorúak nevelésének elmélete között? Együttműködés vagy rivalitás jellemzi a pedagógia és az andragógia viszonyát? Többek között ilyen és hasonló kérdésekre keresett választ az az UNESCO által támogatott nemzetközi kutatás, amelyet 1991 és 1995 között végeztek „Jövő-perspektívák a felnőttoktatásban - a jelen átgondolása alapján” (Rethinking Adult Education for Development)² címmel a Ljubljana-i Egyetem Neveléstudományi Kutatóintézetének vezetésével.

A *Delfi-technika*³, amelyet a kutatásban alkalmaztak, lényegében azt jelenti, hogy esszékérdések alapján összegyűjtik a téma elismert szakembereinek véleményét, ezután a válaszokat tartalmilag elemzik, meghatározott szempontok alapján összehasonlítják, majd az eredményekről egy jelentést küldenek a résztvevőknek, és egy újabb fordulóban vagy további válaszokat kérnek tőlük, vagy „face-to-face” tanácskozássra invitálják őket. Végül a kutatás témájának és céljának megfelelően az írásbeli válaszok és a személyes tanácskozások hozzászólásainak elemzésével a kutatók következtetéseket vonnak le a lehetséges jövőperspektívákra, és ezeket egy zárójelentésbe foglalva elküldik a válaszadóknak, illetve publikálják a nagyközönség számára.

A szlovéniai kutatás kérdőíve röviden összefoglalva a következő öt szakmai és egy személyes jellegű kérdést tartalmazta:

1. Hogyan határozható meg a felnőttoktatás fogalma?
2. Milyen viszony áll fenn az andragógia és a pedagógia mint tudományterületek, illetve filozófiájuk között?
3. Szükséges-e revideálni a felnőttoktatás jelenlegi koncepcióját?
4. Milyen szerepet tölt be a felnőttoktatás a társadalomban, illetve a világban?
5. Ki viseli a felelősséget a felnőttoktatás helyzetéért és lehetőségeiért?
6. A fentiek közül mely témával és hogyan függ össze a válaszadó szakmai tevékenysége?

¹ A tanulmány az MTA OTKA T-013837 sz. „Komparatív andragógia” c. kutatás keretében készült.

² *Swetina, M. (szerk): Rethinking Adult Education for Development - Compendium 1993.* Ljubljana, Slovene Adult Education Centre,

³ *Feketéné Szakos, É.: A Delfi-módszer és alkalmazási lehetőségei a neveléstudományban 1998,* Magyar Pedagógia 4. sz. 363-377.

A kutatás előkészítő fázisához tartozott a válaszadásra felkérendő szakemberek szelektálása, amelyet neves nemzetközi felnőttképzési intézetek nyilvántartásai alapján végeztek el.

A felkért 195 szakemberből 88 válaszolt részben vagy teljesen a feltett kérdésekre, köztük a legtöbb (összesen 41) négy fejlett országból (Amerikai Egyesült Államok, Kanada, Nagy-Britannia, Németország), három-három Hollandiából, Dániából, Lengyelországból, Olaszországból és Magyarországról (név szerint *Maróti Andor*, *Soós Pál* és *Fukász György*); kettő-kettő Svédországból, Ausztriából, Japánból, Új-Zélandról, Indiából, Szerbiából és Horvátországból, végül egy-egy a következő országokból: Mexikó, Belgium, Franciaország, Csehország, Észtország, Írország, Thaiföld, Nigéria, Sri-Lanka, Burundi, Botswana, Barbados, Brazília, Chile, Finnország, Trinidad és Tobago.

Az első forduló után kiadott és minden egyes válaszadónak elküldött (360 oldalas) kompendium szó szerint közli az összes beküldött válaszsor angol fordítását, valamint egy részletes elemzést, amelyek alapján az *andragógia és a pedagógia viszonyára* vonatkozó (második) kérdésre adott válaszokat analizáltam. Helyenként a többi kérdés alapján kifejtett válaszokból is felhasználtam gondolatokat, illetve az 1993-ban Ljubljanában megrendezett „face-to-face” tanácskozást követően kiadott jelentés is forrásul szolgált munkámhoz. Ezen kívül több, a témában máshol közreadott elemzés gondolataira való hivatkozás is szükségesnek látszott a még sokoldalúbb megközelítés végett.

Szeperáció vagy integráció?

Arra a kérdésre, hogy milyen kapcsolat áll fenn a felnőttnevelés és a pedagógia mint tudományterületek között, a szlovéniai felmérés eredményei szerint a szakemberek lényegében három féle választ adtak: vagy a két diszciplína határozott elkülönülésének pártján állnak, vagy tagadják egy autonóm felnőttnevelés-tudomány, illetve -filozófia létezését, vagy a két tudományterületnek egy új diszciplínában történő egyesítését javasolják.

Közelítőleg a szakemberek fele nyilatkozott úgy, hogy a felnőttnevelésnek különálló, saját filozófiája/elmélete van – a legtöbben ezt *andragógiának* nevezték –, amely szignifikánsan különbözik a gyermekek és ifjúkorúak nevelésének filozófiájától/elméletétől, a *pedagógiától*.

A válaszolók másik tábora ezzel szemben nem lát szignifikáns különbségeket a felnőttekre és a felnővekvőkre vonatkozó nevelésfilozófiák között; bár bizonyos különbségeket elismer, mégsem tartja szükségesnek két, határozottan elkülönülő tudományterületként való deklarációjukat.

Érdekes, hogy mindkét csoportban vannak olyanok, akik egy harmadik táborba is besorolhatók: ők úgy tartják, hogy a két terület egy *közös diszciplínához* tartozik, amely tartalmazza átfogó filozófiájukat és teóriájukat, és amelyen belül mindkét terület többé-kevésbé független, de egymáshoz is kapcsolódó.

„Szeperatista” érvelés

A „szeparatisták” az andragógia elkülönítésének szükségességét azzal indokolják, hogy a pedagógiához viszonyítva sok és átfogó különbség mutatható ki például a *célok, alapelvek, résztvevők, szükségletek, érdekek, lehetőségek, a gyakorlat kivitelezése, az intézményesülés* vagy a *szociális szerepek* tekintetében. Ezek az eltérések részben a gyermek és a felnőtt különbözőségéből adódnak.

Az érvek másik része arra hivatkozik, hogy az andragógia éppen azért jelent meg a színen, mert a felnőttnevelésben túlságosan dominált a hagyományos pedagógia, és a gyakorlatban még ma is ez a helyzet. (Az „iskolai modellnek” a magyarországi felnőttoktatásban való dominanciájára utalt válaszában *Maróti Andor* is.) Az andragógia viszont, mint új filozófia, segíthet átgondolni és újra definiálni a felnőttoktatás egészét. Valami olyasmi történik az andragógiával, mint a pedagógiával történt történeti fejlődése során akkor, amikor levált a filozófia tudományáról, melynek sokáig egy részét képezte, majd érettségének egy bizonyos fokán elkülönült attól. A pedagógiának ehhez be kellett bizonyítania, hogy nem alkalmazott filozófia, és nem alkalmazott pszichológia (*Silvie Pongrac*: Horvátország).

Harmadrészt, a felnőttképzés filozófiája/elmélete volt az, amely megalapozta és megtermékenyítette az *egész életen át tartó, permanens nevelés* elméletét, és ez is azt indokolja, hogy az andragógia autonóm státuszra tarthat igényt (*Robert H. Smith*: Amerikai Egyesült Államok).

Az integráció híveinek érvei

Az előző érvhez részben hasonló, csupán más végkövetkeztetésre jut az az okfejtés, mely szerint a permanens nevelés koncepciója olyannyira előrehaladott, hogy ma már nincs szükség szeparációra: az élethosszig tartó nevelés mindent átfogó elmélete feleslegessé és improduktívá teszi a pedagógia és az andragógia szétválásáról folytatott vitákat (*Ronald Cervero*: Amerikai Egyesült Államok, *James A. Draper*: Kanada).

Colin Titmus (Nagy-Britannia) válaszáat az angol terminológia szerinti *folyamatos nevelés* koncepciója melletti védőbeszédnek is nevezhetnénk. Érvelése azon alapul, hogy bár a tanulásban meghatározó szerepe van a tapasztalatoknak, és az idősebbek rendszerint több tapasztalattal rendelkeznek, mint a fiatalok, a tapasztalatok elsajátítása azonban az egyes embereknél annyira különböző mértékű és szintű, hogy hiba lenne ezeket a tapasztalati szinteket és minőségeket összekapcsolni bizonyos életkorokkal, és erre alapozni az oktatás tervezését. Hite szerint a képzést élethosszig tartó folyamatként kell felfogni, és eszerint tervezni-szervezni. A gyermekkori/ifjúkori és a felnőttnevelés elméleteinek természetellenes szétválasztása ellentmond ennek a koncepciónak.

Michael Law (Új Zéland) és *Maurizio Lichtner* (Olaszország) az előbbihez hasonló érvei a gyermek és a felnőtt különbségét nem tartják nagyobbak, mint a felnőttek különböző csoportjai közötti eltéréseket, és ezzel magyarázzák az andragógia és pedagógia közötti túlzott különbségtétel indokolatlanságát. Ezzel az érvvel azonban nehéz egyetérteni, mert ha ahelyett, hogy a felnővekvőket és felnőtteket csak tanulási képességük tekintetében hasonlítjuk össze (ekkor az eltérések valóban nem túl nagyok is mutatkozhatnak), egyéb pszichológiai-antropológiai jellemzők (például

szociális kontextus, vagy a szükségletek) szempontjából is vizsgáljuk, akkor a kétféle képzési szituáció nagyon is eltérőnek mutatkozik.

Vannak, akik arra hivatkoznak (például a kanadai *Alan Thomas*), hogy *Malcolm Knowles* ismert „andragógiai modellje” túlságosan idealisztikus, és ha a kevésbé pozitív valósághoz közelítünk, a tekintélyelv és ezzel együtt a „pedagógia attitűd” erőteljesebbé válik. Ha a képzés jó, akkor nincs különbség a két terület között (*Alan Chadwick* és *Sally Westwood*: Nagy-Britannia, *Joyce Stalker*: Új Zéland). Különösen is érvényes ez, ha a képzés primer végzettséget pótló, kiegészítő jellege dominál, mint „második esély” (*Josef Polturzycki*: Lengyelország).

Többek szerint a különbségtételnek csak a múltban, a tradicionális pedagógia érvényesülésekor volt létjogosultsága, a mai új pedagógiai és andragógiai elméletek lényegileg nem térnek el egymástól (*Liam Carey*: Írország). Sőt, mi több, az andragógia nagyon sok értéket tud adni a pedagógiának (*Chris Duke*: Nagy Britannia).

Malcolm S. Knowles (Amerikai Egyesült Államok) válaszában saját korábbi andragógiai és pedagógiai modelljének használatával kapcsolatban arra figyelmeztetett, hogy a képzés helyzetétől és tartalmától függ, hogy melyiket célszerű alkalmazni. Például felnőttek számára is alkalmasabb a pedagógiai modell, ha totálisan új, és ismeretlen „anyagról” van szó. *Allen B. Moore* (Amerikai Egyesült Államok) szerint pedig vannak olyan önállóan felnőttek, akiknek „nem való az andragógia”. Ők szívesen veszik, ha megmondják nekik, hogy mit, hogyan, mikor, hol és miért tanuljanak.

Joachim H. Knoll (Németország) azt emelte ki, hogy az iparilag fejlett országokban nagyobb hangsúlyt kap a pedagógia és a felnőttnevelés összekapcsolása, integrációja, mint a kevésbé fejlett országokban.

Ezt támasztják alá a saját megfigyeléseim is, miszerint a kutatásban a volt szocialista országokból válaszolók túlnyomórészt a határozott szeparáció hívei, azaz éles különbséget látnak pedagógia és andragógia között, míg a fejlett nyugati országokból érkezett válaszok inkább az integráció pártján állnak. Mindez megfelel a napjainkban majdnem minden tudományterületen érzékelhető integrációs törekvéseknek. Tipikus például ebből a szempontból a lengyel *Janusz Tymowsky* nézete, amely szerint „lényegi különbség van a gyermekeknek szóló pedagógia és a felnőtteknek szóló andragógia között. A gyermekek a tanár kijelentéseit kétségbevonhatatlan, abszolút igazságként fogadják el. A felnőttek saját életszemlélettel, tapasztalatokkal rendelkező tanulók, akik a munka és az élet világának bizonyos szféráiban alkalmazkodtán nagyobb szakértelemmel bírnak, mint a tanárok. Felnőtteknél a múltban szerzett tudás sokszor hátrányos, sőt téves, és korrekciót igényel. A tanuló-tanár kommunikáció fókuszpontja ez esetben a nézetek cseréje.”

Felnőttnevelési filozófia kidolgozása

Függetlenül attól, hogy végkövetkeztetésében az andragógia és a pedagógia integrációjának vagy szeparációjának a pártján állt-e, a válaszoló 88 szakember a következő fundamentális andragógiai specifikumokat nevezte meg, *melyek alapján kidolgozható lenne egy, a pedagógiától független, autonóm felnőttnevelési filozófia*:

1. az önmagát képző populáció kora;
2. a felnőttek élet- és munkatapasztalata;
3. a képzési folyamatban betöltött szerepek: például a felnőtt nagymértékű függetlensége és felelőssége a tanulási/képzési folyamatban; motiváció; önszabályozó, tudatos attitűd; hangsúly a tanuláson és a nem-formális képzésen; a lehetőségek és a nagyobb horderejű szabad választások sokfélesége (diverzifikációja); demokratikus attitűd és partneri viszony a képzési folyamatban, valamint a kapcsolatokban; önkéntes részvétel a tanulásban/képzésben; az önszervezés és az önirányítás képessége a tanulásban/képzésben; előzetes képzés szükségessége;
4. a gyermekekhez és ifjú korúakhoz képest eltérő képzési szükségletek, tudásigény, célok, szándékok, érdekek és elvárások;
5. pszichológiai és antropológiai faktorok: az elvárt tanulási képesség különbözősége; eltérések a személyiségben (érettség, a nézetek kimunkáltsága); motivációk a különböző életszakaszokban; az életpálya alakulása; a gyermekek és a felnőttek kvalitatív különbségei;
6. a képzési folyamat karakterisztikái: a tanulás/képzés különböző szervezési módjai (variációk, flexibilitás); különböző intézmények; eltérő módszerek és oktatási formák (inkább horizontális, mint vertikális kommunikáció, kapcsolódás a valódi élethelyzetekhez, partneri viszonyok); a források sokfélesége; a tudás alkalmazhatósága;
7. a felnőtt személy eltérő szociális szerepe: pozíció, szerep, státusz és kötelességek az életben és a munkával kapcsolatosan; a tanulás/képzés a társadalmon belül a felnőtt szociális szerepeinek/helyzetének kontextusában történik; a képzési/tanulási motiváció a személy közösségi, kulturális és szakmai életéhez kapcsolódik; az életpálya alakítása és fejlődése; a megszerzett tudás és jártasságok más módon történő (politikai, gazdasági) hasznosítása;
8. szocio-ökonómiai faktorok: különböző szociális kontextusok; a pszichológiai, szociológiai és kulturális aspektusok kezdenek organikusan kapcsolódni a felnőttképzéshez; a történelmi és tartalmi szocio-politikai körülmények hatása⁴.

Közös filozófia

⁴ Swetina, M. (szerk): *Rethinking Adult Education for Development - Compendium 1993*. Slovene Adult Education Centre, Ljubljana, 1993. pp. 308-309.

Több szakember hitet tett amellett, hogy azok is, akik hangoztatják az andragógia és a pedagógia közötti különbségeket, végső soron a két terület optimális együttélését, komplementaritását és jó viszonyát tekintik elérendő célnak, hiszen mindenfajta nevelés az emberi és társadalmi szükségletek kielégítését hivatott elősegíteni (*Werner Lenz: Ausztria*).

Az olyan fundamentális hasonlóságok, mint például az, hogy mindkét terület az emberi személyiség, a nevelés filozófiáján, pszichológiáján, a nevelés szociológiáján és az antropológián alapul, indokolják, hogy a *permanens nevelés* koncepciójának megfelelően, *közös, integrált rendszerben* is szemléljük a két területet (*Bastian van Gent: Hollandia*).

A kérdés már csak az, hogy hogyan nevezzék az egyesített elméletet: pedagógiának, vagy inkább kapjon új nevet, hiszen a pedagógia már „foglalt”, mint a gyermekek és ifjúkorúak nevelési koncepciójának elnevezése.

Az első esetben az andragógiát a *pedagógia altudományaként* kezelhetnénk. Ezt az alternatívát javasolja *Jost Reischmann* Németországból, azt állítva, hogy a pedagógia, mint jól kidolgozott és nagy tapasztalatokkal rendelkező tudomány eredményei a felnőttoktatásban is felhasználhatók. Ha a pedagógiát olyan tudományként definiáljuk, amely „az élethosszig tartó és a teljes életre kiterjedő személyiségformálással foglalkozik”, akkor paradigmánk éppúgy érvényes lesz a pedagógiára, mint az andragógiára. Ezért az „andragógia” kifejezés elterjesztését is feleslegesnek tartja a lengyel *Stanislav Kaczor* és *Janusz Tymovsky*. A nagy tekintélyű *Walter Leirman* (Belgium) is a pedagógia integráns részének tekinti az andragógiát. *Reischmann* a „felnőttpedagógia” kifejezés elterjesztését javasolja. Szerinte a pedagógia és andragógia hosztilis (ellenséges) testvéri viszonya a két tudományterület fejlődését csak a „pubertás” időszakban, identitásuk kialakulása idején jellemezte. Ezen „identitás” szerint a felnőttpedagógia ma már a pedagógia altudománya, mivel:

- ◆ A pedagógiának évszázadok során kifejlesztett eszközkészlete, módszerei, értékei, gondolkodási mintái vannak, melyeket nem kell újra felfedezni, hiszen elérhetőek és alkalmazhatók. Kincset dobnánk el, ha mindezt nem használunk fel. A felnőttképzési gyakorlat sokszor éppen azért olyan alacsony színvonalú, mert az oktatók és a teoretikusok a nulláról próbálnak elindulni.
- ◆ A pedagógia mint tudomány mindig is figyelembe vette a különböző tanulók különböző helyzetét: életkorukat, csoport-hovatartozásukat, történelmi helyzetüket, szociális hátterüket, személyes élettörténetüket. Miért ne férhetne bele a felnőtt tanulók speciális helyzete ebbe a nagy tapasztalatokkal rendelkező, alaposan kidolgozott diszciplínába?
- ◆ A pedagógiát ért kritikák inkább a pusztá gyakorlatot, mintsem a tiszta elméletet érintik. Egyetlen elmélet sem szól arról, hogy a tanulók „gyerekesek, önállótlanak”, és nincs beleszólásuk a tanításukba.
- ◆ Az andragógiát mint tudományos diszciplínát nem lehet a „mindenből egy kicsit” elven felépíteni: egy kis pszichológiából, egy kis filozófiából, egy kis történelemből, egy kis orvostudományból. Az „interdiszciplinaritás” nem elegendő egy diszciplína létrehozásához. A tágabb értelemben vett pedagógia alkalmas lenne arra, hogy minden más diszciplínától eltérően, a felnőttet, mint tanulót közelítse meg.

Más szakemberek ezzel ellentétben óva intenek attól, hogy a pedagógia prioritásokat kapjon, mondván, hogy túlságosan erősek a hagyományai és merevek a kategóriái. *Nikola Pastnovic* (Horvátország) a pedagógiát leíró és előíró „praktikus elméletnek” nevezi, mellyel szemben „az andragógia sokkal explicitebb”. (Ezt az állítást a pedagógia szakemberei bizonyára kétségbe vonnák.)

Ezért a megoldás *Borivoj Samolovcev* (Szerbia) szerint egyrészt *egy új, általános tudomány* definiálása lehetne például „neveléstan”, „neveléstudomány” (educology) néven, amely tartalmazza mindazt, ami az andragógiában és a pedagógiában általános és közös, másrészt *két speciális diszciplína elkülönítése*: a gyermekek és ifjúkorúak nevelésének tudománya a *pedagógia*, valamint a felnőttnevelés tudománya az *andragógia*.

A brit *Sally Westwood* sem tartja szükségesnek az „andragógia” elkülönítését a felnőttnevelésre. Hite szerint egyedül a magas színvonalú képzési gyakorlat a fontos mind a gyermekek, mind a felnőttek nevelésében, ennek kulcsa pedig a tanulóknak nyújtott érték és tisztelet. Ily módon a felnőttnevelés *Westwood* számára csak „relatív autonóm”.

Összehasonlítás a pedagógia felőli megközelítésben

Bár a szlovéniai felmérésben a tudósoknak feltett kérdés az andragógia és a pedagógia filozófiájának összehasonlítására vonatkozott, viszonylag kevesen és eléggé érintőlegesen tértek ki a pedagógia felőli megközelítésre, például a tipikusan pedagógiai kulcsfogalmakra. Ilyen pedagógiai fogalmak például *Jost Reischmann* gyűjtésében a „külső standardok (kötelező curriculumok, a tanulók mérése, az iskolai szervezet/osztályok, teljes munkaidős tanulás, iskolakötelezettség), a büntetés, a fegyelmi problémák, illetve a gyermekek fejlődépszichológiájának eredményeire való támaszkodás”. Emellett azonban az andragógia is segítségül hívhatja a pedagógia tudományának következő részterületeit:

- módszerkészlet;
- történelmi tapasztalatok (a nevelés professzionalizációja);
- klasszikus szerzők (Comenius, Humboldt, Dewey stb.), akik az emberi nevelés és átalakítás általános problémáival foglalkoztak;
- heurisztikus minták a nevelés problémáinak megoldásához (a célok, feladatok leírásának technikája, a tartalom didaktikai analízise).

Az andragógia mint elnevezés 160 évvel ezelőtt tűnt föl először, a pedagógia pedig száz évvel előbb, de mindkettő a „felnőtté válás” alapvetően emberi folyamatával foglalkozik. A nevelés olyan vállalkozás (akár felnőttekre, akár gyermekekre vonatkozik), mely az élethosszig tartó és az élet minden területére kiterjedő tanulást hivatott elősegíteni.

Bár nem a szlovéniai kutatás része, a téma szempontjából mégis érdemes kitérnünk a lengyel *Lucian Tuross* tanulmányára⁵, amely – a pedagógiából kiindulva – fontos részletekbe menő összehasonlítást tesz a pedagógia és az andragógia filozófi-

⁵ Tuross, L.: *A felnőttnevelés (andragógia) tárgya, szerkezete és feladatai*. Andragogika ogólna, Siedlce, 1993.

ája között. Turos a felnőttnevelés történetét áttekintve rámutat arra, hogy kezdetben a felnőttnevelés problémáit az általános pedagógia tárgykörében vetette föl, vizsgálta és oldotta meg. Ezt követte az andragógia mint új tudományág önállósodása és emancipálódása. A pedagógia ösztönző szerepe mindenekelőtt abban nyilvánult meg, hogy az általános pedagógiában kidolgozott fogalmi prototípusokra (mint például a nevelés, oktatás, képzés, módszerek, a képzés tartalma, az oktatás és nevelés folyamata, elvei, programozása, a tanulmányi előrelépés ellenőrzése és értékelése, a pedagógus személyisége, nevelési eszmények és célok stb.) támaszkodva alakultak ki a felnőtt ember sajátosságait figyelembe vevő andragógiai fogalmak. Ezek alapján az andragógiában például nagyobb súlyt helyeznek az önképzésre és önnevelésre, a felnőtt tanulók nagyobb felelősségére, míg a pedagógiai terminológiában a pedagógus vezető szerepének paradigmája érvényesül, amely a pedagógus felelősségének és tekintélyének fontosságát hangsúlyozza. A gyermekek és fiatalok képzése kívülről irányított folyamat, megvalósításában a tanulók segítőleg vesznek részt. Az andragógia a felnőttek autonómiájára, autokreativitására és személyiségük alakításában döntő részvételükre alapoz. „A pedagógiai folyamatban fontos szerepet tölt be az a tényező, hogy a gyermekek és a fiatalok teljes mértékben a felnőttektől függenek, és a felnőtt társadalom által alkotott kulturális és civilizációs eredményeket és létesítményeket veszik igénybe.” A felnőttnevelési fogalmak nem csupán a pedagógia kutatási és módszertani tapasztalataiból, hanem a felnőttek valós anyagi és társadalmi helyzetének elemzéséből, valamint a társadalmi és a személyes problémák eredményes megoldásának folyamatos tanulmányozásából fakadnak. Míg a pedagógiában gazdag hagyományokkal és komoly eredményekkel rendelkezik a kísérleti kutatási módszer, addig a felnőttnevelés tudományában nem terjedt el, mivel akadályokba ütközik a pedagógiai kísérletekhez képest sokkal több, nagyobb szerepet játszó tényező – például a munkával szakmával és házassággal kapcsolatos tapasztalatok – precíz és állandó ellenőrzése. A pedagógiai kategóriák mechanikus alkalmazása gyakran leegyszerűsítésekhez, torzításokhoz és hamisításokhoz vezet.

Turos szerint a hagyományos pedagógia kész személyiségeszmény megvalósítását tűzi ki célul, míg a felnőttnevelésben a felnőtt társalkotója a nevelési céloknak. A felnőtt elsősorban saját személyiségének kialakítására törekszik, olyan tulajdonságok fejlesztésével és továbbfejlesztésével, amelyek számára anyagi és erkölcsi siker, értéktudat, biztonságérzet és az önmegvalósítás elérését segítik elő. A felnőttek fejlettebb éntudattal, axiológiai és eszmei-erkölcsi tudattal rendelkeznek, mint a gyermekek és a fiatalok. Másrészt a felnőttek saját edukációjukat összekapcsolják a társadalmi, politikai, gazdasági, kulturális és civilizációs feladatok megoldásával, életterveikkel.

A nevelési folyamat kimenetele sokkal kevésbé prognosztizálható felnőttek esetében, mint a felnővekvők oktatásakor. *Lucian Turos* úgy tartja, hogy a tradicionális pedagógiában a tanuló a nevelési módszerek eredményességének sajátos produktuma, míg a felnőtt azokra a nevelési hatásokra és módszerekre reagál, amelyek megfelelnek értékrendszerének, élettapasztalatainak és törekvéseinek. A nevelési tartalom a klasszikus pedagógiában meghatározott eszmékkal, információkkal, viselkedési mintákkal kapcsolatos, a felnőtt ember viszont saját élettapasztalatán szűri át a nevelési tartalmakat, és annak, illetve értékrendjének megfelelően válogat azok közül.

Ezen a ponton Turos gondolatait kiegészítve, illetve részben azokkal vitatkozva érdemes megjegyeznünk, hogy például *Stephen Brookfield* tapasztalati tényekre hivatkozva tévhitnek (mítosznak) nevezi azt az állítást, miszerint létezik egy sajátos felnőtt tanulási és oktatási stílus. „Túlságosan összetett, változékony és bizonytalan a tanulás ahhoz, hogy azt mondhassuk, a tanulásnak kölcsönösen egymást kizáró kategóriái léteznek a gyermekek és a felnőttek körében... Bár lehet, hogy a felnőttkor összefüggései eltérő módszertani hangsúlyokat kívánnak meg a tanároktól, de a bármilyen létező különbségek inkább csak fokozatbeliek, és nem annyira jellegbeliek.”⁶

A konvencionális neveléstől elkülönülő felnőttnevelés

Matthias Finger is a konvencionális nevelés filozófiájából kiindulva, de a fentiek-től eltérő módon jutott el arra a következtetésre, hogy a mai posztindusztriális társadalmakban a konvencionális pedagógia filozófiájából – amely tulajdonképpen a felvilágosodás eszméjén alapul – nem vezethető le a felnőttoktatás filozófiája. A hagyományos pedagógia normatív alapjai ugyanis ellentmondásban vannak azzal a törekvéssel, hogy az andragógia meg akarja érteni a felnőttek tanulásának egyéni és társadalmi jelentőségét, amely inkább hermeneutikai megközelítést igényelne. A megoldás Finger hipotézisében a személyiségfejlesztés, az alkotó jellegű és közösségi tanulás előmozdítása, az egyéni és társadalmi problémák új megoldási mechanizmusainak megtanulása. Eszerint valóságos élethelyzetekből kiindulva, a résztvevő tanulók közösen kísérlik meg megtalálni a válságból kivezető utat.

Leginkább ezzel a megközelítéssel rokon a normatív pedagógiák létjogosultságát teljesen elvető, *konstruktivista* ismeretelméleten alapuló felnőttoktatás, amely az individuális tanulást önszervező, autopoetikus, reflexív, biográfiailag meghatározott gondolkodási folyamatként értelmezi.

Ha a tanulást az egész életen át tartó – és az élet minden területére kiterjedő – tevékenységként értelmezzük, amelynek vizsgálata gyermekek és felnőttek tanulása esetén egyaránt a „neveléstudomány” hatáskörébe tartozik, akkor a konstruktivizmusnak a teljes „neveléstudományt” átható jelentőségéről beszélhetünk. Ha az emberi kogníciók és valóságkonstrukciók nagyrészt az élettörténetnek megfelelően, biográfiai tapasztalatok hatására alakulnak, akkor érdemes a két diszciplínában – a gyermekek és ifjúkorúak tanításával-tanulásával foglalkozó pedagógiában és a felnőttnevelésben – külön-külön is megvizsgálni a konstruktivizmus hatását. A konstruktivizmus integratív jellegű filozófia, de az andragógiában valószínűleg nagyobb szerepe lesz, mint a pedagógiában.

Az andragógiában (és a pedagógia elméleteiben is) sokat vitatott kérdés, hogy szükség van-e a hagyományos lineáris, közlő didaktikára. A konstruktivizmus válasza erre az, hogy az érett felnőtt az erőszakos „megtanítási” kísérleteknek általában ellenáll („bumeráng effektus”), a tanításnak csupán kínálatot kell nyújtania és a feltételeket kell megteremtenie az önszervező tanuláshoz. A „megtanító didaktikát” tehát föl kell váltania az animációs didaktikának. A képzési folyamat súlypontja az

⁶ Brookfield, S.: *Miért nem tudom ezt megérteni?* Adult Learning, Washington, 1992. In: Maróti Andor (szerk.): *Andragógiai Szöveggyűjtemény II.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997.

előadói tevékenységről a *dialógusra*, a résztvevőkhöz igazodó csoportos tanulásra helyeződik át.

Az új elméletek azonban mintha figyelmen kívül hagynák, hogy vannak olyan egyének is, akik általában elvárják és biztonságosabbnak tartják a külső irányítást (külső kontroll attitűd). Brookfielddel egyetértve, a pedagógia és az andragógia válaszainak különbségei a közlő didaktikával kapcsolatban is csak fokozat-beliek, nem jelleg-beliek lehetnek. Hasonló végkövetkeztetésre jutott *Zrinszky László* a pedagógiai és az andragógiai kommunikáció sajátosságainak párhuzamba- és szembeállításával: „A pedagógia és az andragógia különbségét jelentős mértékben relativizálja a reformpedagógiából kiinduló, de a széleskörű gyakorlatot inkább csak napjainkban befolyásoló szabadságelvű, humanisztikus – egyben individualisztikus – nevelés, mely a ‘pedagógiai kommunikációt’ több vonatkozásban közelebb hozza az ‘andragógiai kommunikációhoz’...”⁷.

Ékes bizonyíték ez utóbbira a német *Xaver Fiederle* „sanft” („szelíd”) andragógia modellje is, amely a felnőttek tanulásának optimális pedagógiai (andragógiai) helyét a teljesen kötetlen, jó hangulatú, társasági-baráti beszélgetés, és a kötött iskolai oktatás *között* határozza meg⁸.

Következtetések és perspektívák

A szlovéniai kutatás zárókonferenciáján az andragógia és a pedagógia viszonyával foglalkozó szekció résztvevői egyetértettek abban, hogy az andragógia a „tani-tás” helyett a tanulók „tanultatására” fókuszál, és a tanulókat abban támogatja, hogy megtalálják saját céljaikat, módszereiket, és hogy a felelősséget is maguk viseljék.

Ma még inkább csak a felnőttnevelés elméletével tudományosan foglalkozó szakemberek vágya az, hogy a felnőttnevelés az ezzel kapcsolatba kerülő kívülállók (például tanárok, társadalomtudományi és közoktatási szakemberek) szemében is speciális, sajátos elméletként és gyakorlatként jelenjen meg. Az üléselő szakemberek ugyanis *Jost Reischmann* (Németország) és *John Henschke* (Amerikai Egyesült Államok) beszámolója⁹ szerint egységesen azt tapasztalták, hogy az andragógiát a kívülállók nem tekintik különálló akadémiai szintű tudománynak és saját jellegzetességekkel rendelkező gyakorlatnak. Belülről nézve viszont a felnőttoktatás professzorai és más szakemberei minden kétséget kizáróan, és kivétel nélkül érzékelnek egy speciális andragógiai identitást mind az elmélet, mind a gyakorlat terén. Állítják, hogy létezik egy relatíve konzisztens, hitelt érdemlő tudományág, amely különbözik az iskolai neveléstől. Ebből viszont két következtetés vonható le az andragógiai „scientific community” számára: minél előbb „kifelé is” világosan hangoztatni kell az andragógia speciális jegyeit (ezt a célt szolgálhatja a szlovéniai Delfi-kutatás eredményeinek közzététele, elősegítve az andragógia külső és belső identifikációját); át kell vizsgálni a pedagógiának, mint neveléstudománynak az elméleteit, módszereit és kutatásait, s kiszűrni, ami a felnőttoktatás számára értékes.

⁷ Zrinszky, L.: *Andragógia és kommunikáció*. In: Humánpolitikai Szemle, 1993/1. sz. pp. 3-11.

⁸ Fiederle, X.: *Lehren und Leiten in der Erwachsenenbildung*. Freiburg, 1989.

⁹ Swetina, M. (szerk): *Rethinking Adult Education for Development - II. Proceedings*. Slovene Adult Education Centre, Ljubljana, 1993. pp. 50-52.

Borivoj Samolovcev az andragógiát és a pedagógiát az általános neveléstudomány két speciális diszciplínájaként látja jól kezelhetőnek. Másrésztől ugyanakkor nem valószínű, hogy az andragógia más diszciplínához való viszonyát az fogja meghatározni, hogy önálló tudománnyá nyilvánítják-e vagy sem, hanem sokkal inkább teoretikus és praktikus művelésének színvonala és tudományos eredményei. Ez utóbbiak pedig nagymértékben függenek a szakemberek képzettségétől, illetve professzionalizmusától, amely viszont számos további, más fórumokon végiggondolandó problémát és feladatot vet föl. Mindazonáltal célszerűtlennek látszik az andragógiát a pedagógia altudománya-ként kezelni, mert ez az andragógia számára nem biztosít egyenrangú státuszt. A pedagógia ugyanis alapvetően a felnővekvők nevelésére irányítja a figyelmet.

Bár az andragógia tudományként való „kodifikálása” – úgy tűnik – még várat magára, az előző fejezetekben felsorolt specifikumokon kívül a tágran értelmezett neveléstudomány számára is figyelemre méltók lehetnek azok az új tudományos eredmények, amelyek a felnőttnevelés koncepciójának átgondolását, szélesítését, újrafogalmazását mozdíthatják elő. Ilyenek a felnőttek tanulására vonatkozó elméletek és kutatási eredmények, mint például a konstruktivista tanuláselmélet. A szlovéniai kutatás az andragógiában olyan új orientációs pontokra mutatott rá, mint például a közösségben történő nem-formális tanulás; a felnőttek mobilizált tanulási képességei; a szakaszos tanulás lehetőségeinek feltárása és megszervezése; az integrált képzési koncepciók (az elsajátított ismeretek és jártasságok társadalmi és egyéni hasznosítása, a mindennapi életre való irányultság, más tevékenységekkel való kapcsolat); tapasztalati tanulás; cselekvő tanulás; az embert komprehenzíven szemlélő látásmód stb. Ez a nemzetközi kutatás éppen azért vált szükségessé, mert az utóbbi évtizedekben a neveléstudomány világszerte gyors változásokon, fejlődésen ment keresztül; közben konfrontálódott a tradicionális koncepciókkal és modellekkel, aminek következtében egyre sürgetőbbé vált az oktatás rekonceptio-nalizá-lása. Az utóbbi években mindezek a változások, új törekvések és igények Magyaror-szágon is érzékelhetők.

FEKETÉNÉ SZAKOS ÉVA

A Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi
Együttműködési Intézete kiadványai közül ajánljuk:

Diósi Pál:

Szabad csapatok? - Budapesti népművelők magukról,
szakmájukról és kilátásaikról

(közös kiadás a Budapesti Népművelők Egyesületével)

Heribert Hinzen (szerk.):
Fejlődésközpontú felnőttoktatás

Heribert Hinzen & Koltai Dénes (szerk.):
A felnőttoktatás jövője, a jövő felnőttoktatása

Knoll, Jörg:
Tanfolyam- és szeminárium-módszertan
Gyakorlókönyv tanfolyamok, szemináriumok, munka- és
beszélgetőcsoportok alakításához

Leirman, Walter:
Négyféle nevelési kultúra
Mérnöki, szakértő, kommunikatív, profetikus

Csoma Gyula et al. (szerk.):
A magyar felnőttoktatás mai helyzete című
országos konferencia jegyzőkönyve 1997. május 27.

Bánfalvy Csaba & Pordány Sarolta (szerk.):
Munkánélküli fiatalok és pályakezdők képzése

Nuissl, Ekkehard:
Felnőttoktatás Németországban

Nuissl, Ekkehard:
Felnőttoktatási intézmények PR-tevékenysége