

A FELNŐTTOKTATÁS GONDOLATTÖRTÉNETI FEJLŐDÉSE

A népműveléssel és a felnőttoktatással foglalkozók általában úgy tudják, hogy szakmájuk története a felvilágosodással kezdődik. Igaz, hogy az egész nép tanításának eszméje ekkor születik meg, de a szervezett keretek közt folyó, önálló-sult oktatás csak a XIX. század közepén jelenik meg. Az első dán népfőiskolát a híres polihisztor, Grundtvig 1844-ben nyitotta meg, és nincs megbízható adatunk arra, hogy ezt megelőzően létezett volna a gyakorlatban is felnőttoktatás. A Természettudományi Társulat, a mai TIT elődje ugyan 1841-ben alakult meg Magyarországon, és elsődleges céljai közt ott találjuk a szélesebb körben tartandó nyilvános ismeretterjesztő előadásokat is, de 25 évnek kellett eltelnie, mire az első ilyen előadásra mégis sor került.

Miért fontos ez számunkra? Azért, mert a felnőttek tanításának létrejöttét magától értetődően kötjük a felvilágosodás eszméihez, sőt még azt is kimutatjuk, hogy abban az időben a termelőeszközök fejlődése váltotta ki a közműveltség fejlesztésének szükségletét,¹ de az, amit a felnőttoktatás és népművelés kezdeteként említhetünk, éppenséggel a felvilágosodás ellenében jött létre. A felvilágosodás gondolatvilágában a természettudomány iránti igény uralkodik; az első népművelési törekvések központjában viszont anyanyelvi, irodalmi, történelmi, földrajzi ismeretek állottak. A felvilágosodás ateista volt,

és a hittel szemben a tudomány racionális erejére hivatkozott; az első népművelők - mint Grundtvig is - a vallásra. A felvilágosodás a világpolgárt tekintette ideáljának, a népművelés viszont a nacionalizmus jegyében fogant hazafiságot terjesztette.

Grundtvig jelszava az "isten, király, haza és nyelv" volt. Első népőiskoláját a következő szavakkal nyitotta meg: "Senkit se tanítunk itt azért, hogy a jövőben szakmát szerezzen magának, s hogy tudást nyerjen azért, mert megélhetést akar biztosítani magának. Azt tételezzük fel, hogy a fiatalok parasztok és polgárok akarnak lenni, s azok is maradnak, mi pedig megtanítjuk őket mindarra, ami szükséges ahhoz, hogy úgy viselkedjenek, mint a közösség érett és független tagjai".²

Azt lehetne persze mondani erre, hogy Grundtvig irányzata, ha a tudomásunk szerint az első is volt, de csak egy a sok közül, s talán nem is a legjellemzőbb a felnőttoktatás kialakulására. De a Grundtvig-típusú népőiskola hamarosan elterjedt a többi skandináv országban, s még Németországban is megjelent. És a XX. század elején alapított angol Munkás Művelődési Egyesület vezetője, Mansbridge is ezt vallotta: "a felnőttoktatásnak az étellel kell foglalkoznia és nem a megélhetéssel". Ez az egyesület az európai felnőttoktatás másik fő típusának volt a megalapozója: az angolszász nyelvterület mellett helyet kapott a skandináv országok munkásmozgalmában is.

E tények el kellene, hogy gondolkodtassanak bennünket annak az állításnak a helyességét illetően, mely szerint a munka

jellegeinek megváltozása járult hozzá a felnőttoktatás kialakulásához. Jelenlegi népműveléstörténeti ismereteink alapján ez nem bizonyítható. Legalább is közvetlenül nem lehet kimutatni a kettő kapcsolatát. Azt viszont tudjuk az ipar történetéből, hogy a XVIII. században és a XIX. század első felében a gyári termelésben kevés a szakmunkás. A gyárat épp az jellemzi a kézművesekkel szemben, hogy sok szakképzetlen munkaerőt alkalmaznak néhány képzett mester vezetése alatt. Gyakran nőket és gyermekeket, akiknek proletár voltát, teljes kiszolgáltatottságát döntő mértékben épp a képzetlenségük határozta meg.³ A tömegtermelésnek azonban épp ilyen munkásokra volt szüksége: velük rész munkát lehetett végeztetni, és azt, mint alacsonyabb értékű munkát, alacsonyabb bérrel lehetett fizetni.

Figyelmeztető számunkra az is, hogy a népművelés első hullámai nem erre a rétegre, hanem a parasztságra irányultak. S még a felvilágosodás eszméiből levezethető oktatási szükségletek és felismerések is azt bizonyítják, hogy a népművelés első próbálkozásait szükségképp a parasztság körében kell keresni.

A felvilágosodás korában a fiziokratizmus volt az a gazdasági irányzat, mely felismerte a felnőttek tanításának fontosságát. Ez a felfogás azt hirdette, hogy az életet a természeti törvények határozzák meg, tehát ezeket érvényesülni kell hagyni, hogy az élet a természet rendje szerint alakuljon. Káros az a beavatkozás, mely nem kedvez a természet fejlődésének. Ezért meg kell ismerni a természeti törvényeket, és alkalmazkodni kell hozzájuk.

A fiziokraták a természetes növekedés elvének megfelelően úgy gondolták, hogy a gazdasági élet számára nem az ipar, hanem a mezőgazdaság adja az értéktöbbletet. Ott ugyanis a termék magától is növekszik, gyarapodik a külső környezeti feltételek hatására. Így az értéktöbblet forrása nem a munka, hanem maga a természet, ezért a hozzá kapcsolódó ismereteknek sem a konkrét munkatevékenységhez kell kapcsolódnok, hanem a természetben lejátszódó folyamatok megértéséhez kell vezetniök.

A fiziokratizmusból született meg az úgynevezett filantrop /emberbaráti/ nevelési felfogás. Ez úgy vélte, hogy az emberi természet hajlik a jóra s a kulturáltságra, s ha mégsem él vele, akkor azért nem, mert a benne szunnyadó bölcsesség még nem ébredt fel benne. A nevelés feladata tehát, hogy ezt a fejlődést elindítsa. Mégpedig úgy, hogy az embert kapcsolatba hozza a kulturával. Így pontosan az a folyamat játszódik le benne, mint a természetben. A kultúra azt a szerepet tölti be, mint a napfény, amelynek hatására a bimbóból virág fakad, a tojásból madár lesz.⁴

Mindezzel felidézttük azt, ami a népművelés és felnőttoktatás kialakulásának eszmevilágához, mint lényeges elem hozzátartozik. Most már csak az a feladatunk, hogy konkrétan határozzuk meg azt az eszmerendszert, amely ezt a tevékenységet átfogta. Így jutunk el a népművelés romantikus felfogásához.

A romantika a felvilágosodás terméke, de annak egyuttal ellenhatása is: a racionalizmus helyébe az irracionalizmust, a tények helyébe a képzeletet, az egyetemességgé helyébe az indi-

viduálisat állítja. Mindez jelzi, hogy a felvilágosodás elgondolásait a kor nem képes a társadalmi gyakorlatba átültetni. Ebből következik, hogy megváltozik az a meggyőződés, mely szerint tudománnyal a problémák megoldhatók. A romantika felfogásában a problémák csak egy másik világban oldhatók fel, nem az ember külső, hanem tudatának belső világában. Így kerül a kultúra központjába az erkölcs, majd a romantika későbbi szakaszában a művészet. A felvilágosodás a tudással társadalmi egyenlőséget akart elérni; a romantika belenyugszik az egyenlőtlenségbe, de azt hirdeti, hogy a közösen vállalt eszmék révén mégis minden ember egyenlő jogúvá válhat. Ezen eszmék: a vallásosság és a polgári értelemben vett hazafiság, a nacionalizmus. Az előbbi a feudális középkor ideológiájának felujítása, az utóbbi viszont teljesen új képződmény. A közös nyelv, a közös hagyományok, az irodalom és a művészet a kialakuló nemzetek területi egységében élő emberek összetartozását hivatott erősíteni.

A dán népfőiskolák létrejöttének és a nacionalizmusnak a kapcsolatát Dánia sajátos történelmi helyzete teszi érthetővé a XIX. század első felében. A német hatással szemben fokozódó önérzet és a vitatott területi problémák kiváltották az érdeklődést a hazai történelem, irodalom, nyelv és általában a hazai hagyományok iránt. Ugy látszott, az ország ereje azzal biztosítható, ha minden tagja ugyanazoknak a hagyományoknak a birtokosává válik. Szükségessé vált tehát egy erre irányuló mozgalom, mely egyszerre terjeszti a nemzeti kultúra értékeit, s végzi el az állampolgárrá nevelés feladatát. Ez lett akkor a dán népfőiskolák hivatása.

Önkéntelenül is felmerül a kérdés: ha Magyarország hasonló helyzetben volt a XIX. század első felében, miért nem jöhetett létre nálunk ugyanolyan erőteljes népművelési mozgalom? Hiszen tudjuk, hogy a reformkor egész sorát teremtette meg a különböző kulturális intézményeknek, egymás után jelentek meg az ujságok, tehát volt forrongás, éledés a művelődésügyben. De azt is tudjuk, hogy egyik sem vált a népművelés és a felnőttoktatás intézményévé. Talán a hamar bekövetkezett veszített szabadságharc miatt? De hiszen Finnország meglehetősen erős cári elnyomás alatt hozta létre népfőiskoláit, könyvtárait és felnőtteket foglalkoztató tanuló köreit, és ezek mindmáig eleven alkotó elemei művelődésügyüknek. Tehát a politikai elnyomás idején is meg lehetett volna teremteni a nép széles körű tanulásának bázisát. De ez nem történt meg, még akkor sem.

Könnyű lenne hivatkozni arra, hogy a magyarság nem szeret tanulni. Még korabeli dokumentummal is szolgálhatnánk. Berzsenyi Dániel 1833-ban írta meg "A mezei szorgalom némely akadályáról" szóló munkáját, amelyben panaszolja, hogy a bevándorolt német parasztok mind tudnak valami mesterséget, még télen is ezzel foglalkoznak, de a magyarok még a földművelés helyett is szivesebben pásztorkodnak, vásárokra járnak, télen meg pipáznak, furulyálnak, aminek egészen más következménye van, mint a mesterségek gyakorlásának.⁵

Még ha el is fogadnánk ezeket a jellemvonásokat, akkor is el kellene ismernünk, hogy e tulajdonságok társadalmi okokra vezethetők vissza. És ez a reformkorban sem volt más, mint

a feudális elmaradottság és a polgárosodásnak szinte teljes hiánya. Érdeemes összevetnünk ezeket az adatokat: Dániában 1750-ben még 55 000 a nincstelen parasztok száma és csupán 6000 a birtokos paraszt. 1835-ben már 42 000 birtokos parasztról irnak, az I. világháborút követően pedig a dán mezőgazdaság földterületének 90 %-a a birtokos parasztság kezén van, és a birtokos parasztok száma 200 000. Magyarországon a II. világháború után történt meg csak a nagybirtokok felosztása, addig pedig nincs számottevő nagyságú birtokos parasztságunk.

Ezt a párhuzamot azért érdemes itt megemlíteni, mert a II. világháborút megelőző években a népi írók mozgalma épp a dán példa követésére biztatott, s még a háború utáni évek szabadművelődési mozgalmában is felbukkant ez a mintakép. Együtt jelent meg a kisparaszti birtokokra építő mezőgazdaság eszménye a szövetkezés gondolatával és a népfőiskolákkal, amelyeket a falusi elmaradottság felszámolásának nagy lehetőségeként emlegettek, s próbáltak mozgalommá szélesíteni. Ezzel együtt a népművelés romantikus felfogása is bevonult a magyar értelmiség tudatába. Mégpedig azzal a múlt századi filantróp szemlélettel együtt, mely apostoli küldetésnek, valóságos népművelő munkának fogta fel a kulturaterjesztés misszióját. Így a romantikus népművelés csaknem egy évszázados késéssel nyert polgárjogot nálunk. Olyannyira, hogy nemcsak a népiek mozgalma, hanem az egyházak, valamint a Horthy-kor hivatalos szervei is a népművelés romantikus felfogását vallották. Tehették, hiszen benne megtalálták mindazt, ami ennek a népellenes uralom-

nak ideológiai bázisát jelentette: elsősorban persze a nacionalizmust.

Természetesen a magyar népművelés nem jellemezhető kizárólag a romantikus felfogással. De a XIX. század végén Európában elterjedt népszerűsítő irány ismét csak több évtizedes elmaradottságunkra utal a felnőttoktatás területén. A népszerűsítés az ugynevezett humanista műveltségeszményt tekintette alapjának. Eszerint a kultúra minden területét meg kell ismereni, a műveltségnek tehát egyetemesnek kell lennie. A teljesség azonban csak viszonylagos lehet: azokra az értékekre kell kiterjednie, amelyek kiállták az idő próbáját, és mint örök értékek, az emberi nagyság, a humánus kiteljesedésének foghatók fel. Ezek elsősorban az ókor "klasszikus" kulturájában találhatók, annak is inkább az irodalmi és művészeti alkotásaiban. Ezért ezek a humanista műveltség sulypontjai.

A humán értékek függetlenek mindenféle érdektől. Nincs köztük tehát az anyagi hasznot hajtó munkához s éppígy a politikához sem. Ebből következik, hogy a műveltség "élettől elvont", s mentes a gyakorlati vonatkozásoktól. Arra sincs szükség, hogy e műveltség gyakorlati alkalmazásával foglalkozzunk, mert aki a kultúra értékeit elsajátította, egyszersmind olyan képességek birtokába jutott, amelyek mindenféle helyzet megoldására képesé teszik őt. A kultúra átadásában sincs szükség módszertani felkészültségre; a tudományt jól ismerő ember jó előadónak tekinthető. Ha mégsem, az csak azért van, mert nincsenek vele született képességei a szónoklásra, amellyel hallgatói figyelmét lekötné.

F meggyőződésben egyszerre két súlyos tévedés huzódott meg. Az egyik, hogy a művelődő egyén aktivitását a kulturterjesztők aktivitásával helyettesítette, a másik, hogy a művelődést az ismeretek terjesztésével és elfogadásával azonosította, nem ismerve fel a befogadás bonyolult folyamatát, s annak azonos tartalom mellett is sokféle tényező szerint módosuló végeredményét. Ha azután kissé alaposabban vizsgáljuk meg a népszerűsítő felfogás gyakorlatát, még további hibákra is bukkanhatunk.

A népszerűsítés hívei azt gondolták, hogy a kultúra magától nem jut el a tömegekhez. Ugy kell tehát kínálni nekik, s ha másképp nem megy, szinte "rájuk kell erőltetni".⁷ S mert a kultúra nélküli emberek veszélyeztetik a társadalom belső egyensúlyát, a kulturát birtokló műveltekre nagy felelősség hárul. Ki kell válogatniok a kultúra legnagyobb és ezért a terjesztés szempontjából legfontosabb értékeit, s azokat népszerűen kell előadniok, hogy megkönnyítsék megértésüket és átvételüket. A felnőttoktatás tartalma tehát ebben a feltételezésben nem igazodik sem a közönségnek megnyerendő emberek érdeklődéséhez, sem azok meglévő tudásához vagy konkrét szükségleteihez. Általános eszmények szerint /valójában azonban a tervezők izlése szerint/ fontosnak vélt értékeket terjesztenek, anélkül azonban, hogy ezekre igény mutatkozna.

A népszerűsítő népművelés ezzel szinte leküzdhetetlen terhet vesz magára. Hamarosan be kellene látnia, hogy a népszerű hangvétel ellenére sincs számottevő érdeklődés az efféle kulturaterjesztés iránt. Hogy ez a népművelés számos kudarca

ellenére mégsem jut el alapállásának felülvizsgálatához, arra talán bizonyosság, hogy a mi népművelésünk s azon belül különösen ismeretterjesztésünk gyakorlatában máig is kísért ez a felfogás, s vele együtt jár már huzamosabb ideje az általános érdektelenségből fakadó válságérzet. Ismérveit könnyen felfedezhetjük: a tématervek összeállítását, anélkül, hogy a legcsekélyebb mértékben is figyelembe vennék az elérendő csoportok ismeretszintjét, érdeklődését, műveltségszükségletét; az előadók felkészülését anélkül, hogy ismernék azt a terepet, amelyen dolgozniok kellene és azokat az embereket, akikhez szólniok kellene; az előadásos módszerhez való makacs ragaszkodást, azaz az érveléssel, hogy biztosabb, ha csak a szakember beszél, és nem töltjük az időt a laikus hallgatóság fecsegésével. S végül az a furcsa szokás, hogy mikor az ismeretterjesztő program minden eleme már előre el van készítve, csak akkor keresnek hozzá közönséget. Az előadás és az előadó szándéka nem adekvát tehát a várható hallgatósággal, legfeljebb annyiban, hogy a népszerűsítés fokát igyekeznek a hallgatóság összetételéhez mérni. Lényegében azonban mindegy, kiknek szól az ilyen előadás, az a fő, hogy minél többen hallgassák végig. A szervezőket nem érdekli az elsajátításban mutatkozó eredmény, mert az eredményességet egyedül az előadó teljesítményén és a jelenlevők számán mérik.

Mai felfogásunk szerint az ismeretadást pontosan fordított sorrendben kellene előkészítenünk: adott emberekhez kell kiválasztanunk a nekik szükséges tartalmakat és a náluk eredménnyel alkalmazható módszereket. A munka tartalmát és formá-

ját tehát az adott képzési szituáció szabja meg. A népszerűsítésben azonban szó sincs képzési folyamatról, csak a kulturális értékek, fontosnak tartott ismeretek átadásáról. Hogy az átadott értékeket át is veszik-e, azzal e felfogás már nem tördök. A népművelés ebben az esetben csak szólam marad.

A népszerűsítés hibáit a polgári felnőttoktatásban több irányzat próbálta kiküszöbölni. Voluntarizmusával szemben egyre erősödött például a liberális elv alkalmazása. Ugy tetszett, hogy a kulturális értékek önkényes kiválogatása és terjesztése helyett jobb az igények kielégítésére törekedni. A liberális elv hívei az emberi szabadság nevében ajánlották ezt, feltételezván, hogy mindenki azt igényli, amire vele született képességei ösztönzik. Nevelni felesleges a felnőttet, hiszen megvan az érettsége arra, hogy maga döntse el, mit akar, és azt hogyan értékeli. Ha beavatkoznánk az egyén választásába és kulturaelsajátítási folyamatába, csak kárt okoznánk vagy reménytelen dologra vállalkoznánk.

Szellemesen fejezte ki ennek az elvnek indoklását még a XVIII. század végén a francia Mirabeau. Szerinte mindenfajta beavatkozás vagy megegyezik vagy ellentétes a természeti törvényekkel. Az első esetben felesleges, a másodikban ártalmas.⁸ A XX. század elején pedig a híres német szociológus, Max Weber azzal érvelt, hogy a tudomány csak ténymegállapító, a következtetések viszont a lélek irracionális régióiban zajlanak le, és ezért rájuk a tudománynak nem lehet befolyása.⁹



A liberálisok szerint a művelődés magánügy, a művelődésügy szervezőinek csak a lehetőséget kell biztosítani hozzá. Tegyék lehetővé az önkéntes és szabad részvételt a kulturális programokon, anélkül azonban, hogy bármely nézetet egyedül érvényes igazságként próbálnának elfogadtatni.

Találó ezzel kapcsolatban Franz Pöggeler-nek, az NSZK-ban élő katolikus felnőttoktatáselméleti szakembernek az ellenvetése. "A laikus soha sincs abban a helyzetben - írja egy 1959-es tanulmányában ¹⁰ -, hogy a maga eszközeivel meggyőződjék a tudományos ismeretek érvényességéről. Sohasem tudja ezeket felfogni, s ha azt hiszi is, hogy mindent megértett, azt a tudomány tekintélyébe vetett vak hitéből kifolyólag teszi. S ez éppen nem az ítélet és cselekvés szabadsága". Összegezésül megállapítja, hogy ezért nem lehet jogos a laikus vélemény-szabadsága a tudományos szakértőkkel szemben. Ez a szabadság legfeljebb a tagadásban nyilvánulhat meg, az el nem fogadott nézetek helyett új álláspontok kialakításában sohasem. Mert abban már más szakemberek véleményére kell támaszkodnia, tehát sohasem lehet független a tudományos szakértőkhöz fűződő kötöttségtől. Nélkülük pedig nem tud érdemlegesen állást foglalni.

Az igények kielégítését hirdető liberális irány a másik végletet jelenti a népszerűsítéshez képest. Éppoly egyoldalú és tarthatatlan, mint amaz, mégis hozzá hasonlóan hosszú életű. A polgári felnőttoktatásban máig is uralkodó szerepet tölt be a maga "semlegességével", pártok és irányzatok feletti ál-

laspontjával, de nem ismeretlen hazai gyakorlatunkban sem. Bár uralkodó irányként csak rövid ideig élt a XX. század elejének szabadoktatásában és a II. világháborút követő évek szabadművelődésében, de ma is erősen jelen van kulturális életünkben a művészeti alkotások magyarázatának heves ellenzésében, a kommersz kultúra terjesztésében, a szórakozási igényeknek a tanulást-tanítást kiszorító hatalmában.

A népszerűsítő felfogás másféle ellentétét a pragmatikus irány hozta létre. Ebben a felfogásban csak azt kell elszámoltatni a kulturából, ami hasznos. A hasznosságot azonban a társadalomból kiszakított és önmagában vett egyén szempontjából nézi, és csak jelenlegi szükségleteire vonatkoztatja. Nem törődik az objektív társadalmi szükségletekkel és a történelmi nézőponttal, tehát a távlatokkal sem. A múlt kulturája haszontalan számára, illetve csak akkor nem az, ha a jelen gyakorlatában közvetlenül felhasználható. A jövővel azért nem törődik, mert az szerinte ugyis kiismerhetetlen. A jövőt ezért a jelenben adódó helyzetek egyszerű meghosszabbításának tekintti, s csak annyiban foglalkozik vele, hogy a mindenkori helyzethez való gyakorlati alkalmazkodást hirdeti.

Ugylátszik, hogy mindezzel ki tudja küszöbölni a népszerűsítés hibáit: a gyakorlattól és az aktuálistól való elvonatkoztatottságot, az emberek érdektelenségét és érdeklődésének hiányát a kultúra és a tanulás iránt. De ezek helyébe újabb hibákat hoz. A pragmatikus felnőttoktatás nem tud átfogó műveltséget adni, amellyel meg lehetne érteni a világot, amely-

ben élünk, változásaival és lényeges összefüggéseivel együtt. És éppen ezért a társadalmi gyakorlatot sem tudja segíteni, az élet valódi formálásának képességét sem tudja szolgálni. Kényszerrel leszűkíteni hatáskörét a szűken értelmezett gyakorlatra, és csupán egyes képességek fejlesztését szorgalmazza. A pragmatikus felnőttoktatásban a legnagyobb helyet az úgynevezett közhasznú tanfolyamok és a nyelvoktatás kapják. Kisebbségi arányban szerepel benne a művészeti képességek ápolása és a testedzés. És szinte teljesen eltűnik programjaiból a tudomány, ami pedig a korszerű világképhez, világnézethez elengedhetetlen.

A pragmatikus felfogás könnyen kapcsolódik az igények kielégítésére törekvő liberalizmushoz. Ily módon még üzletté is teheti a felnőttoktatást, olyan vállalkozássá, amelyben nem jelent problémát az anyagi bevétel. Jellemző tünet pl. hogy Svájcban a Migros élelmiszer-kereskedelmi vállalat klubiskoláiban a praktikus igényeknek megfelelő tanfolyamok jövedelmező vállalkozásnak bizonyulnak.

Magyarországon ez az irány sohasem tudott elterjedni. Feltehetően azért, mert a mi felnőttoktatásunknak nem is volt igazán polgári szakasza. Bár a pragmatizmusnak nyoma gyakorlatunkban itt-ott felfedezhető, de ez csak mellékes jelenség egyéb céljaink között. Természetesen szó sincs arról, hogy kárhóztatnunk kellene a gépirási, könyvelési, autóvezetési, háztartási, kertészeti, szabás-varrás, lámpaernyőkészítő stb. tanfolyamokat. Sőt, jó lenne, ha ezekből még több lenne. Több

embert vonzanának közművelődési intézményeinkbe, és bevételi gondjaikat is csökkenthetnék. De káros lenne, ha ezek kizárólagossá vagy uralkodóvá válnának, és lemondanánk arról, hogy a társadalmi fejlődés szükségleteinek megfelelő műveltséganyaggal foglalkozzunk.

A pragmatizmusban minden esetre olyan racionális elem található, amelyet kár lenne figyelmen kívül hagyni. És ez a művelődésnek a gyakorlatra való irányultsága. A gyakorlatiaság körét azonban ki kell szélesítenünk a partikuláris lét kezeire, és a közéletiség problémáival kell párosítanunk. Ez az igény azonban a XIX. században és a XX. század első felében még a politizáló felnőttoktatásban is csak korlátozott mértékben jelentkezhetett.

A munkásmozgalomban ugyan kezdetektől fogva együtt volt a politikai harc és a kultúra elsajátításának szándéka, de ez az egység - a munkásság hátrányos társadalmi helyzete miatt - a művelődést egyoldaluan az aktuális politikai harc függvényévé tette. A művészet agitativ fegyver lett, a tudomány pedig a propaganda eszköze. A kulturából csak az vált fontossá, ami a politikát közvetlenül szolgálhatta.

A munkásmozgalom művelődésében tehát a pragmatizmushoz hasonló jelenség játszódott le, azzal a döntő különbséggel, hogy itt nem az egyén érdeke szerint való hasznosság, hanem a társadalmi fejlődés szempontjából legpozitívabb osztály érdeke határozta meg a műveltségtelemelek kiválogatását. Ámde mégis bizonyos korlátozottsághoz vezetett ez az érdekeltség, és ugy

látszott, hogy a kultúra egyetemességét vele szemben a hagyományos értékeket megbecsülő humanista műveltséghez és a hozzá kötődő népszerűsítő népművelés jelenti. A történelem azóta igazolta, hogy a munkásmozgalom művelődése egyoldalúsága ellenére is előbbre vitte a felnőttoktatást, mint a gyakorlati problémáktól és a társadalmi szükségletektől magát elhatároló - tehát végeredményben éppugy korlátozott - enciklopédizmus. A bizonyosságot erre nemcsak az jelenti, hogy a munkásmozgalom kulturális hagyományaiból nőhetett ki az a szocialista népművelés és felnőttoktatás, mely kezdeti kulturális egyoldalúsága és politikai practicizmusa ellenére ma már mindinkább a kultúra egyetemes értékeinek válik hordozójává, hanem az a, talán meglepő változás is, amelynek következtében a polgári felnőttoktatásban egyre erősödik a politikai nevelés fontosságának érzete, sőt helyenként már központi szerepet kezd betölteni.

Bár a hazai felnőttoktatásra ez a fejlődési folyamat, vagyis a polgári felnőttoktatás politizálódása már nem hatott, mégis érdemes legalább vázlatosan áttekinteni főbb állomásait, mert az erősödő nemzetközi kapcsolatok következtében mind több dolgunk lesz ezeknek az irányzatoknak a képviselőivel.

Századunk közepéig a felnőttoktatás nemzetközi kapcsolatai gyérek voltak. Ezért a kialakult irányzatok hatása is csak inkább az egymással szomszédos országokban érvényesült. Így Magyarországon az ország sajátos orientációja következtében inkább csak német hatásról beszélhetünk.

A II. világháború után azonban élénkebbé váltak a nemzetközi kapcsolatok. Megnőtt az érdeklődés a felnőttoktatás elmélete iránt is, és ez a szakirodalom jóvoltából a nézetek és koncepciók cseréjét tette lehetővé. A közeledést erőteljesen fokozták a nemzetközi küldöttségcserék és konferenciák, különösen az ENSZ kulturális szerve, az UNESCO által rendezett felnőttoktatási világkonferenciák. E konferenciák anyagának áttekintése közben az az érzésünk, mintha az egyes országok közt mutatkozó nagy különbségek ellenére is a felnőttoktatásban egy integrációs folyamat indult volna el. Észrevehető a törekvés a célok egységesítésére és a tapasztalatok általánosítására. Az egymásnak ellentmondó irányzatok fenntartásait természetesen nem lehet egyszerre leküzdeni, de mégis tanulságosak azok az eredmények, amelyek mutatják, hogy legalább az alapelvek tekintetében mégis lehetséges közös platformot találni.

Az UNESCO első nagy nemzetközi konferenciáját 1949-ben, Dániában, Helsingørben tartotta. A színhely kiválasztása jelképes volt, a dán népfőiskolák kezdeményező szerepét akarták vele elismerni. Ezen a tanácskozáson azonban a felnőttoktatás szakértőit szkepticizmus jellemezte. - Érdemes-e az embereknek kulturát adni - vetették fel többen is a világháború eseményeire célozva -, ha az nem képes őket visszatartani az embertelenségtől?

Jean Guéhenno, a felnőttoktatás párizsi főfelügyelője referátumában így fogalmazott:¹¹ "Soha az emberi szellemet, a tömegek szellemét aljasabban még meg nem sértették. Soha hazugságok, álokoskodások, propagandák nem voltak erősebbek." Véleménye szerint azonban ez nem az emberek kulturájának, hanem kulturáltságuk fogyatékoságának köszönhető. "Azok az emberek, akiket csupán írni, olvasni és számolni tanítottak, még jobb rabszolgákká válnak, és kétségtelen, hogy az embereket nehezebb a félműveltség ellen megvédeni, mint a teljes tudatlanság ellen". "Az olvasás semmit sem jelent, ha nem tudjuk a nyomtatott papíron a hazugságot az igazságtól megkülönböztetni."

Szerinte a hiba abban rejlik, hogy az iskola csak félműveltséget ad, s a gyermekek akkor hagyják abba a tanulást, amikor gondolkodóképességük kialakul. Ezzel szellemi fejlődésüket a véletlennek szolgáztatjuk ki. A tömegközli eszközök kalmár lármája megbénítja gondolkodásukat, s mindegyik azután arra megy, amerre családi eredetű előítéletei és a környezete viszik. A többség kritika nélkül készségesen fogadja el azt, ami ezekből az eszközökből feléje áramlik.

A legsürgősebb feladat: a gondolkodásra kell megtanítani mindenkit. Az a népművelés semmit sem ér, mely csak a kultúra eszközeit terjeszti, de a kritikus elsajátítással semmit sem törődik. Nem a szabadidő egyszerű eltöltéséről van itt szó, s annak szórakoztató kitöltése még egyáltalán nem kultúra. De a jólértesültség sem ad műveltséget. Csak az a népművelés tölti be feladatát, mely segít mindenkit, hogy korába il-

leszkedhessen. A tanulásnak "magából az élethől kell kiindulnia, az életre kell támaszkodnia és az élethez kell elvezetnie".

A kultúra egyéni elsajátítása és a műveltség gyakorlati felhasználhatósága az, amit Guéhenno gondolatmenetéből elsődlegesen kiemelhetünk. Mindkettő fontos tényezője a felnőttoktatásnak. Am Guéhenno ebből azt a következtetést vonja le, hogy a nevelés feladata, hogy egyéneket teremtsen, akik választani tudnak, és akiket felkészítettek "az elkerülhetetlen és szent magányosság harcaira". Nézőpontja tehát - sok helytálló megállapítása ellenére - individualista, amelyet azzal egészít ki, hogy minden emberben ki kell fejleszteni a mások iránti testvériség és felelősség érzését. Ily módon az ember önmaga és a közösség rabszolgasága közt a féluton haladhat.

Azért érdemes Guéhenno szavait viszonylag hosszabban idézni, mert bennük jól felismerhető a jelenkori polgári felnőttoktatás kettős arculata. Egyrészt az a következtetés, hogy a múlt századi öncélú művelődés ideje lejárt, s a tanulás gyakorlati irányultságának is többnek kell lennie, minthogy az egyéni léte kereteibe zárkózott ember nani szükségleteit szolgálja. Korunk egyre világosabban veti fel az ember társadalmiságának, társadalmi szerepének és helytállásának problémáját, és ezt többé egyetlen irányzat sem odázhhatja el. A polgári felnőttoktatás azonban más részből - mint Guéhenno szavai is mutatják - többnyire nem tudja feladni individuális nézőpontját. Az egyén felől nézi a társadalmat, és így az emberi viszonylatok rendezésére sem tud mást, mint etikai választ adni. A testvériség és felelősség érzésének kifejlesztésével

akarja megoldani azt, amit csak politikai tevékenységgel lehetne. Ha azonban valaki a társadalmat csupán egyedek összességének tekinti, s nem veszi tudomásul ezek kapcsolatában a társadalmi viszonyokat s azok meghatározó erejét, akkor nem is juthat más eredményre.

Az igazság kedvéért meg kell említenünk, hogy Guéhenno a felnőttoktatás fő teréneként említi a munkát és a politikát. De a munkában lényegében csak a mesterség alapos technikai ismeretéig és a munkában való részvétel öröméig jut el, a politikában pedig a pártok feletti értelemben vett "igazság" szolgálatában álló felelős magatartásig. A két terület kapcsolatával is próbálkozik: a munkával elégedett ember szerinte inkább érez közösséget a világgal, s a világ része lesz saját boldogságának. A munka és a politika társadalmi vetületével azonban nem foglalkozik, az egyén lehetőségeit erre nem vonatkoztatja. Így a konkrét problémákhoz kötődő javaslatai végül is csupán általánosságba fulladó jámbor óhajok maradnak.

Amit azonban a felnőttoktatás fő területeiként említett, az a következő évtizedekben mindinkább uralkodóvá vált a nemzetközi tanácskozások tematikájában.

Az UNESCO 1960-ban a kanadai Montrealban tartotta II. Felnőttoktatási Világkonferenciáját. A találkozó vitáinak központjában a felnőttoktatás megváltozott helyzete állott a gyorsuló technikai, technológiai változások világában. Az előadók arról a kihívásról beszéltek, amelyet a technikai fejlődés állított a felnőttoktatás elé: ez nem pusztán az oktatás

tartalmának és módszereinek korszerűsítését követeli, de végső soron azt is eldönti, uralni tudjuk-e sorsunkat vagy megbomlik az egyensúly az ember és környezete között. Ez nagy mértékben függ attól - mondták -, hogy az ember képes lesz-e ismételten alkalmazkodni változó környezetéhez, képes lesz-e életében akár háromszor, négyszer is szakmai tudását ujjal felcserélni vagy éppenséggel szakmát váltani. De nemcsak szakmai-technikai felkészültségét kell rendszeresen felfrissíteni, hanem egyszersmind meg kell értenie megváltozott társadalmi környezete új követelményeit is.

Charles Barbier a tanulságot így fogalmazta meg referátumában: "Többé nem elméleti ismeretek és feltételezetten örök igazságok közvetítése a fő probléma, hanem az, hogy az egyént oly állapotba kell hoznunk, hogy megértse a változásokat, alkalmazkodjék hozzájuk és aszerint reagáljon, cselekedjék. Ennek következményeként a kiindulási pont csakis környezetük, mindennapi életük, otthonuk, műhelyük, gyáruk vagy irodájuk lehet, ideértve szabadidőbeli foglalkozásaikat is." ¹²

Ugyanaz a felismerés fogalmazódott meg ezekben a szakvokban, mint amit az I. Felnőttoktatási Világkonferencián Guéhenno fejtett ki. Ez a felfogás láthatólag Franciaországban terjedt el a felnőttoktatásban. Joffre Dumazedier, a nemzetközi híró szociológus 1952-ben kiadott tanulmányában ezt az elvet "eleven kulturának" nevezte, mondván, hogy a legkorszerűbb felnőttoktatás nem ismeretterjesztés, hanem bevezetés a mindennapi élet művészetébe. ¹³ A tudományok ugyanis a dolgoknak csak az egyik oldalát világítják meg, és csak azoknak

érdekesek, akik valamely tudományág szakemberei, vagy valamelyekben tanulmányokat folytatnak. Az eleven kultúra megszerzése viszont minden ember érdeke, mert a dolgokat a tudományok, művészetek és a filozófia segítségével összefüggéseikben mutatja be, s nem korlátozódik eszmékre és elméletekre, mert az ismereteket a tettekkel köti össze. Így megadja az eszközöket ahhoz, hogy az életet emberibbé tegyüik.

Dumazedier szerint az eleven kultúra fő vonásai:

- a/ Hozzásegít annak megértéséhez, hogyan illeszkedik a dolgozó ember a termelés és fogyasztás törvényeibe, hogyan helyezkedik el osztályában és környezetében, és hogyan illeszkednek ez utóbbiak a nemzethe, átalakítván azt.
- b/ Kinek-kinek lehetővé teszi, hogy nem csupán munkahelyén vagy a szakszervezetében, hanem városában is betölthesse szabad állampolgári felelősségét, azaz gazdasági, szociális, állampolgári és politikai felelősségét.
- c/ Igyekszik a legteljesebb fizikai, erkölcsi, intellektuális és technikai kihontakozást biztosítani azáltal, hogy nem terheli meg az emlékezőtehetséget, ellenben a gondolkodás folyamatát és a kifejezés eszközeit fejleszti.

Az eleven kultúra nem veti el a hagyományos kulturát sem, de adaptálásával új távlatokba helyezi azt. Szakit a tudományokba és művészetekbe való bevezetés logikai rendjével, és előnyben részesíti a megvilágítandó gyakorlati problémákat

és a fejlesztendő izlés éleven rendjét. Nem elégszik meg egy könyv elolvastatásával, egy előadás meghallgattatásával, hanem kommentárok, viták keretében dolgozza fel ezeket. Megtanít tehát élni a kulturával, s nem elégszik meg azzal, hogy annak értékeit ismerteti.

Ha nem is ennyire meggyőzően és rendszerezetten, de nemzetközi tanácskozások is lényegében ezeket a követelményeket próbálták megközelíteni az utóbbi két évtizedben. A montreali konferencia határozatai így foglalták össze a tennivalókat ebben a vonatkozásban:

A felnőttoktatásnak segítenie kell az embereket, hogy megértsék a tényezőket, amelyek a szakmai élet bizonytalansága mögött állanak, segíteni kell őket abban, hogy olyan magatartást és értékeket szerezzenek, amelyek a változások elfogadására képessé teszik őket. Intézkedéseket kell tenni a felnőttek újratanítására, figyelembe véve szükségleteiket, képességeiket, érdeklődésüket s természetesen az új típusú munkalehetőségeket. ¹⁴

Látható, hogy itt a társadalmi tényezők jóval halványabban, mint Dumazedier-nél, és hiányzik a gyakorlati értékű didaktikai-módszertani következtetés. Egy másik, nem kevésbé fontos problémára azonban mégis felhívja a figyelmet, és ez az egész életen át tartó képzés eszméje, amit már Guéhenno is említett, amikor annak tarthatatlanságáról beszélt, hogy a szellemi érés küszöbén hagyja abba a tanulást az ifjuság. A montreali konferencia sokat foglalkozott a permanens képzés szükségességével, de azt is meg kellett állapítania, hogy en-

nek aktualitását csak a felnőttoktatás szakemberei ismerték fel. Őket készítetik helyzetük rendezésére, munkájuk eredményesebbé tételére a technikai változások, és ők érzik a szakmai továbbképzés állandósításának sürgető szükségét. A gyermekek és ifjak oktatásával foglalkozó pedagógusok nélkül azonban a permanens képzést nem lehet megvalósítani.

A montreali konferencia nem nagyon törődött még a művelődés politikai céljaival, de hangsúlyozta már, hogy a szakmai tudás korszerűsítése általános műveltség nélkül lehetetlen. Azt azonban nem próbálta meghatározni, mit kell értenünk általános műveltségen. Csak annyi hangzott el, bár ez sem csekély értékű, hogy "meg kell értetni mindenkivel munkája emberi viszonylatait és vele kapcsolatosan a társadalom mélyebb céljait.

A társadalmi célok azután a 60-as években, s különösen az évtized második felében nyomatékosabbá válnak a polgári felnőttoktatásban. Tanulságos, hogyan ötvöződnek jellegzetesen idealista szemléletekkel. Németországban elterjed pl. az életsegély-elv, amelynek lényege, hogy az élete fordulópontjain válsághelyzetbe kerülő embereket a felnőttoktatásnak segítenie kell. Nem tanácsadással, mert az csak alkalmi segítséget ad. Belátáshoz kell eljuttatni mindenkit, hogy megértse a válság okát. Ha megértette a problematikus helyzetekben jelenlevő dolgok és emberek mértékét, ha megismerte lényegüket, akkor belátása szerint már felelősen tud cselekedni. Az életsegély-elv arra akar tanítani, hogy az ember társadalmi biztonságát nem lehet a létbiztonsággal elintézni. Ha valaki nem érti az életét, tehát nem tudja azt értelemmel telíteni, akkor csak nő-

vekszik az életéhség és az életuntság érzése, mely könnyen átsap-
csaphat az egyedüllét érzésébe. Az ember ezt úgy tudja elkerül-
ni, ha megszabadul mechanikus életfelfogásától, és a dolgok és
emberek megértése útján eljut személyisége kifejtéséig és
felelős magatartásáig. ¹⁵

Bármennyire individualistának és idealistának látszik
is ez, nem nehéz benne felismerni, hogy még itt is megfogal-
mazódik: az ember csak a környezetéhez fűződő viszony rendezé-
sével tudja önmagát megtalálni. Igaz, e rendezés láthatólag a
tudatra szorítkozik, és az életsegély-elv teoretikusai azt is
leszögezik, hogy az emberek társadalmi helyzetét és a környe-
zetnek rájuk gyakorolt hatását nem lehet megváltoztatni. Eb-
ből nyilvánvaló, itt szó sincs arról, hogy valaki a sorsát
alakítsa a művelődés segítségével; a művelődésnek sokkal in-
kább a sorssal való megbékélésben tulajdonitanak szerepet. En-
nek ellenére ez a felnőttoktatási irányzat sem kerülheti el
már, hogy értelmezze az ember és társadalmi környezete közt
levő viszonyt.

Érdekes, milyen eredményre jut a katolikus felnőttokta-
tás szociális képzést hirdető iránya. Pöggeler szerint ¹⁶ e
kifejezés a XX. század elején születő szociálpedagógiából szár-
mazik. Az még iskolán kívüli gondozó jellegű nevelést jelen-
tett, de később már közösségre nevelést is. Amikor a fogalom
átalakult, a nevelés személyes felfogása érvényesült. Az NSZK-
ban kiadott Pedagógiai Lexikon szerint a felnőttekhez szóló
szociális képzés "a nagykoru ember állapotát világítja meg a
társadalom egészében, és megmutatja a személyiségének megfe-

lelő magatartás lehetőségeit". Hollandiában viszont a felnőtt helves magatartását alakítja az embertársaihoz fűződő viszonyban.

Szó sincs tehát társadalmi problémákról a képzés kapcsán. A szociális képzés csupán az egvén társas kapcsolatait akarja keresztényi erkölcsi tartalommal telíteni. Mégis találunk Pöggeler gondolatmenetében egy, vizsgálatunk szempontjából figyelemre méltó mozzanatot. Azt mondja, hogy a szociális képzésnek úgy kell formálnia az egvént, hogy az személyisége fejlesztésén túl társadalmi létfeltételei alakítójárá is válhasson. Ily módon a képzésnek szociális tevékenységhez, reformokhoz és politikához kell vezetnie.

Hogy ez nemcsak szólam a katolikus felnőttoktatásban, arra Pöggeler példákat is említ. Elmondja, hogy több országban intenzív, kiscsoportos képzést szerveztek a munkások körében egy elit kinevelésére. Az elitképzés nem más, mint aktív képzés, vagyis közvetett eszköz a tömegek megnyerésére. Amikor a szociális képzés hirdetői azt mondják, hogy semmiféle társadalmi érdeket sem akarnak szolgálni, csak megértő társas kapcsolatokra nevelik az embereket, e cél konkrétizálása során kiderül, hogy ha rejtetten is, de mégis csak társadalmi érdekről van szó. Persze nem össztársadalmi érdekekről, hanem egy csoport társadalmi vonatkozású különös érdekeiről.

Igaz, a katolicizmus mindig a kollektivitás talaján állott, nem meglepő tehát, ha a szociális jelzőt felhasználja. Ami talán inkább hathat újdonságként, az az, hogy a semlegeséget hirdető polgári felnőttoktatás is feladja a politika és

a közélet iránti közönvét, és azt mondja, hogy az embernek aktív társadalmi tényezővé, társadalmi körülményei alakítójává kell válnia. ¹⁷

Egyesek, mint pl. Fritz Borinski, a Nyugat-Berlini Egyetem Felnőttoktatási Tanszékének vezetője, az állampolgári képzés fontosságát emelik ki. ¹⁸ Mások a politikai oktatás központi szerepéről beszélnek, de azért hozzátézik, hogy természetesen azt a pártok felett álló politika jegyében kell megtenni. ¹⁹

Borinski a "polgártársi képzés" fogalmának bevezetésével egyszerre ajánlja az állampolgári ismeretek tanítását és a demokratikus közéleti tevékenységre nevelést. /Természetesen a demokratizmus polgári értelemben veendő./ Mégis az egyént állítja gondolatmenete központjába: számára kell biztosítani a szabad véleményképzést és a polgártársakkal szemben kialakítandó felelős magatartást.

Mindezeket figyelembe véve a következőt állapíthatjuk meg. A felnőttoktatás a gyorsuló technikai változások hatására és ezek társadalmi kihatása következtében felhagy öncélúságával és elkötelezetté válik. Ezzel együtt a hivatásra való képzés és a politikai oktatás kerül az országok többségében a felnőttoktatás központjába. Az UNESCO III. Felnőttoktatási Világkonferenciáját megelőző latin-amerikai regionális tanácskozáson, Havannában megszületett "a funkcionális felnőttoktatás" fogalma. Meghatározása szerint "az ember és a munka kapcsolatán alapszik, és a dolgozó ember kibontakozását összeköti a közügyek általános fejlesztésével; így kapcsolja az egyén fej-

lesztését a társadaloméval. Az egyén így a funkcionális képzés segítségével megvalósíthatja önmagát a társadalom keretén belül, és a képzés megkönnyíti személyisége kibontakozását." 20

A Tokióban tartott 1972-es III. Világkonferencia ezután azt is kijelentette, hogy a felnőttoktatás hivatott megjavítani az élet minőségét, el kell tüntetnie a közönyt, a szegénységet, a betegséget, az éhséget, valamint a szakadást a nemzetek, társadalmi csoportok és egyének között.

Ezeket a szavakat olvasva önkéntelenül is felmerül bennünk a felvilágosodáskori illúziók emléke: talán ismét túl sokat várnak egyesek a felnőttoktatástól. Mintha önmagában képes lenne eltüntetni minden bajt az életből, anélkül, hogy a társadalmi viszonyokon és a gazdasági feltételeken változtatnánk.

De az is igaz, hogy a tokiói konferencia leszögezte, hogy az ismeretek terjesztése és a művelődési lehetőségek javítása önmagában nem tüntetheti el az emberek közti egyenlőtlenséget. Mégis csak annyit tett hozzá, hogy a képességek fejlesztésére is szükség van, és különös figyelemmel kell foglalkozni a hátrányos helyzetűekkel. Tehát megmaradt a felnőttoktatás illetékességén belül, s nem utalt e problémák politikai összefüggéseire. Még így is elég messze ment, legalább gazdasági vonatkozásban. Kimondta pl., hogy meg kell teremteni a lehetőséget a munkaidőben történő folyamatos továbbképzésre és vele a dolgozók fizetett tanulmányi szabadságára; el kell fogadtatni a felnőttoktatás által adott bizonyítványok általános elismerését; intézkedni kell, hogy a munkanélküliek szak-

képzésben részesülhessenek, és ezt számukra, mint munkát fizessék meg. 21

Ezek a javaslatok kétségkívül a felnőttoktatás társadalmi szerepének növeléséhez, s nagyobb társadalmi elismeréséhez vezethetnek majd.

Befejezésül még arra kellene választ adnunk, hogy a felnőttoktatásban bekövetkezett változások milyen tanulságot rejtenek számunkra. Először talán arra kellene felfigyelnünk, hogy az öncélú oktatáshól az erőteljes funkcionalitásba való hajlás alátámasztja azt a folyamatot, ami nálunk már korábban megkezdődött, s amelynek során a szakmai továbbképzés és a politikai oktatás kiemelt feladatként különült el a felnőttoktatás többi részétől. De fel kellene ismernünk azt is, hogy ezzel az ugynevezett általánosan művelő felnőttoktatás és ismeretterjesztés helyzete gvenyült meg: érdektelenné vált és ezért háttérbe is szorult. Pedig nélküle sem a szakmai képzés és továbbképzés, sem a politikai oktatás el nem mélyülhet, igazán eredményessé nem válhat. Ezért sürgősen meg kell oldanunk e területek szorosabb egválttműködését, sőt integrált tervezését, szakembereinek koordinációját is, tudván, hogy a munka és a közélet problémái nélkül a felnőttoktatás nem találhatja meg aktualitását és társadalmi bázisát, az általánosan művelő felnőttoktatás viszont a szélesebb, főként történelmi-társadalmi összefüggések felmutatásával könnyíthetné meg a gyakorlati problémák magyarázatát és megoldását.

Hasonlóképp koordinációra kell törekednünk a felnőttoktatásban érdekelt intézmények, szervezetek között. A koordinációt elsősorban az sürgeti, hogy nem a kultúra terjesztéséről és kulturális programok szervezéséről kell gondoskodnunk, hanem képzési folyamatokat kell szerveznünk, és e folyamatoknak mind az emberek képzettségének tudatos fejlesztésére, gondolkodási szintjük emelésére kell irányulniuk. Amíg csak a kulturális termékek terjesztéséről, az ismeretek átvételéről volt szó, minden intézmény és szervezet a maga sajátosságainak megfelelően elkülönülve végezhette a munkáját. Most, hogy a képzettségi szint fejlesztését szeretnénk, e hatásoknak tervszerűen kell összegeződniük, hogy ne rontsák, hanem erősítsék egymást. Ugy tetszik, ebben a vonatkozásban még igen sok a tennivalónk. Az együttműködés megvalósításán túl természetesen abban is, hogy a felnőttoktatás minden területe valóban hatékony nevelő-képző fohvammattá változzék. Hogy csak egy példát említsek: a tudományos ismeretterjesztés még messze van ettől, a szervezők és az előadók általában alkalmilag szervezett tudományényszerűsítő akcióknak tekintik.

Az együttműködés elvének azonban a felnőttoktatás szervezeti problémáin túl is van jelentősége. Amikor az ismeretek közvetítésén túl most a szemlélet alakítására, a készségek fejlesztésére is törekszünk, törődnünk kell még az együttműködés készségének kialakításával is. Egyrészt azért, mert a munkahelyeken és a közéletben ma a legtöbb problémát épp ennek a hiánya jelenti, másrészt pedig azért, mert a felnőttoktatásban az együttműködés elvét a jövőben a legfontosabb módszertani elvként

kell alkalmaznunk. A népszerűsítő népművelés hagyatékaként uralkodik még nálunk az "adok-veszek" elv, és ebben a tudás birtokában lévő tanár és ismeretterjesztő előadó az, aki dolgozik, aki értelmezi a tudnivalókat, a tanuló vagy előadásokat hallgató ember viszont önállótlan és az eredményt tekintve lényegében passzív tényező ebben a kapcsolatban. Ha van valami, amit tanulhatunk a polgári felnőttoktatástól, akkor az épp ennek a kapcsolatnak a megfordítása. Mégpedig úgy, hogy a művelődő ember aktivitása legyen a döntő tényező az ismeretek elsajátításában, s hogy ez hatásában ne rekedjen meg a laikus próbálkozásainak színvonalán, a tanulásban együttműködő közösséget kell a művelődési folyamat fő elemévé tenni. A közösségekben tanulók ugyanis felerősíthetik egymás tudását, ismeretsajátításának színvonalát. Ellenőrizhetik egymást, és kérdésekkel, vitáikkal az új ismeretek megvédésére, tehát alaposabb megismerésére készíthetik egymást. A szakértő szerepe ugyan csökken, de ezzel együtt hasznosabbá válik. A tanuló közösséget segítve csak arról kell beszélnie, amire a tanulóknak valóban szükségük van, amit nélküle jól meg nem érthetnek. Így azután több ideje jut arra, hogy a közvetítés mellett és sokszor helyett is az ismeretek értelmezésének, alkalmazásának helyességére ügyeljen, tehát az ismeretek terjesztése helyett a szemléletet formálja.

Észre kell vennünk, hogy a munkamegosztásnak e módosulásával és a tanulói közösségek viszonylagos önállósulásával evideensebbé, tehát meggyőzőbbé válik az elsajátítandó ismeret a tanulók számára, és alkotóbbá válik a felnőttoktató munkája.

Tény, hogy ehhez bizonyos feltételek szükségesek. De a legdöntőbb feltétel, hogy legyőzzük idegenkedésünket a kiscsoportok munkájától, azok önállóságától.

Tény az is, hogy az ilyen felnőttoktatáshoz több szakmai felkészültség szükséges. Nem elegendő többé a tanítandó tárgy ismerete, a szervezőkészség és a lelkesedés. A folyamattal dolgozó felnőttoktatás és a kis tanulói közösségekre építő felnőttoktatás csak andragógiai alapokra épülhet. S aki ezeket nem ismeri, alkalmatlan lesz a felnőttoktatás tervezésére, szervezésére, programjainak a megvalósítására.

Jegyzetek

- 1 Tar Károly: A népművelés kezdete. /Népművelés. 1965. 5. 6. 7. sz./
- 2 Idézi A.S.M. Hely a New Trends in Adult Education c. könyvében. Paris. 1952.
- 3 Vö. Engels: A munkásosztály helyzete Angliában c. művével.
- 4 Johannes Tews: Pflege der Geist in der Volksgemeinschaft. Berlin. 1932.
- 5 Berzsényi Dániel: Minden munkája. Bp. 1943. 159-160. p.
- 6 H. Behrend - N. Lochner: Geschichte und Gegenwart der Heimvolkshochschulen in Dänemark. A.Fromm Verlag. Osnabrück. 1966. 64-65. p.
- 7 J. Tews: id. mű.
- 8 Idézi Bogdan Suchodolski: A jövőnek nevelünk. Bp. 1964. 442.p.
- 9 Wilhelm Flitner: Die Theorie des freien Volksbildungswesen seit 75 Jahren. E. Klotz Verlag. Stuttgart. 1953. 38. p.
- 10 Franz Pöggeler: Freiheit der Bildung. A.Fromm Verlag. Osnabrück. 1959.
- 11 L'éducation des adultes. UNESCO kiadás. Paris. 1952.
- 12 Ch. H. Barbier: The responsibilities of the adult education worker in a changing world. /International Journal of Adult and Youth Education. Paris. Vol. XIII. 1961. 1-2./
- 13 L'éducation des adultes. Paris. 1952.
- 14 A.S.M. Hely: id. mű.
- 15 Friedrich Wagner: Psychologie -Lebenshilfe - Volksbildung. /Neue Volksbildung. Wien. 1965. 2./

- 16 Franz Pöggeler: Soziale Bildung im europäischen Katholizismus. /Erwachsenenbildung. Osnabrück. 1965. 1. sz./
- 17 L. Maróti Andor: "A felnőtteképzés új irányai a Marly-le-Roi-ban tartott konferencián." /Népművelési Értesítő. 1969. 1./
- 18 Fritz Borinski: Der Weg zum Mithbürger. E. Diederichs Verlag. Düsseldorf-Köln. 1954.
- 19 Wilhelm Flitner: id. mű.
- 20 Herbert Grau: Dritte Internationale Konferenz über Erwachsenenbildung. Wien. 1972. 11. p.
- 21 Third International Conference on Adult Education. UNESCO. Paris. 1972.