Brown, R. H. – Schubert, J. D. (2000, eds.) : *Knowledge and Power in Higher Education.* Teachers College, Columbia University, New York – London.
Brown, Roger (2003): What future for higher education? *Higher Education Review*, 3. 3–22.
Elliott, Peggy Gordon (1994): *The Urban Campus: Educating the New Majority for the New Century*. American Council on Education, Series on Higher Education, Ory Press.
Evans, G. R. (2004): The businesslike university: the case of Cambridge. *Higher Education Rewiew*, 2.
Gibbons, Michael (1994): *The New Production of Knowledge: Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies.* Sage Publications, London – Thousend Oaks, New Delhi.
Hrubos Ildikó (2002): Struktúrális változások: nemzetközi trendek, hazai folyamatok. In: Lukács P. (szerk.): *Felsőoktatás új pályán.* www.hier.iif.hu/kutatas/eredm/lukacs/felsookt.pdf
Kozma Tamás (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája.* Új Mandátum, Budapest.
Neave, Guy (2003): *On Stakeholders, Cheshire Cats and Seers: Changing Visions of the University. Inaugural lecture.* Center for Higher Education Policy Studies, University of Twente.
Peters, Michael (2003): Post-structuralism and Marxism: education as knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 2. 115–129.
Schulze, Gerhard (2003): A Német Szövetségi Köztársaság kulturális átalakulása. In: Wessely Anna (szerk.): *A kultúra szociológiája.* Osiris, Láthatatlan Kollégium, Budapest. 186–204.
Shifting Ground. Autonomy, Accountability, and Privatisation in Public Higher Education. (2004) American Council on Higher Education. Washington, D. C. www.acenet.edu/programs/changing-relationship/ roundtables.cfr
Sloughter, Sh. – Leslie, L. L. (1997): *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University.* Johns Hopkins University Press, Baltimore – London.
Temesi József (2004, szerk.): *Finanszírozás és gazdálkodás a felsőoktatásban.* Aula, Budapest.

Írásomban az ‚Autonómia és üzemszerűség: úton az „akadémiai kapitalizmus" felé?' című korábbi munkám egyes elemeit (lásd in: ‚Tanulmányok a neveléstudomány köréből', MTA, Bp., 2004., előkészületben) is felhasználtam.

Lukács Péter
Felsőoktatási Kutatóintézet

Egy tudományág láthatóvá válik: az andragógia szerepnövekedése

Hogy hol tart a hazai felnőttképzés-tudomány, arról benyomást is csak úgy szerezhetünk, ha legalább futó pillantást vetünk arra, hol tart e tudomány változékony objektuma, vagyis a felnőttképzés.

Az újkor első századaiban fokozatosan világméretűvé szélesedő európai változások, a termelési, kereskedelmi, társadalomszerkezeti átalakulások, az ezeket ösztönző és követő kulturális mozgások létrehozták a fiatal felnőttek egy részének továbbtanulási lehetőségeit, s az erre késztető, egyéni és kollektív hasznot ígérő motivációkat. Intézményi bázisként, majd inkább mintaként természetesen kínálkoztak a felnövekvők nevelő intézményei. A felnőttképzés a 20. század közepéig alig volt más, mint a meglévő iskolarendszer egyszerű meghosszabbítása, mely csupán abban volt sajátos, hogy padjaiban nem gyerekek vagy ifjak ültek. Potenciálisan jelentős, de nehezen kibontakozó funkciója volt kezdettől fogva az egyének és egyes rétegek iskolázási hátrányainak mérséklése. Sokáig minden fokozaton ugyanazt tanították a felnőtteknek is, mint a felnövekvőknek, majdnem ugyanúgy, hiszen a tanító személyek is általában ugyanazok voltak. A csekély eltérések, a személyközi viszonyokban és a csoportklímában fellelhető sajátos vonások úgyszólván maguktól keletkeztek.

Csak az utolsó száz évben merült fel az a kérdés, hogy különbözik-e a felnőtt ember tanulása a gyermekekétől, s ha igen, miben. S csak ekkor kezdtek vitatkozni azon, hogy fejlesztő célú hatások képesek-

e előidézni kedvező változásokat felnőtt emberekben. Röviden szólva, lehetséges-e felnőttnevelés. De ha az explicit rákérdezés és vizsgálódás későbbi fejlemény is, azzal, hogy felnőtteket képezni kezdtek, az első perctől elfogadták azt az alapfeltevést, hogy az embert felnövekedettsége, nagykorúvá válása nem teszi teljesen befejezetté. Mérsékeltebb formában: a felnövekvés során szerzett tudás mindvégig nem elegendő a munkavégzéshez és az élethez.

Az implicit feltevéseket akkor kezdték kritikusan felülvizsgálni, amikor a felnőttek továbbképzése tömegigénnyé vált. A kutatások beleágyazódtak pedagógiai, pszichológiai, szociálpszichológiai, szociológiai, humánetológiai és egyéb vizsgálódásokba. A kutatások tárgya egyre bővült, kiterjedt az „iskolán kívüli" művelődés szférájára is, mígnem – sajátos nézetéből – az informális és szociális tanulás is tárgyává lett. Fokozatosan kialakultak egy elkülönülő tudomány vagy tudományág megteremtésének lehetőségei. Még folyt a vita – s bizonyos tekintetben máig folyik –, hogy létrejött-e ez az új tudomány vagy tudományág, amikor már megindultak az elnevezése körüli polémiák. Alighanem túl nagy helyet foglaltak el maguknak a névviták, némiképp az érdemi kutatások és tudományos reflexiók elégtelenségét is kompenzálva. Igaz, az elnevezés többfélesége mögött szemléleti különbségek lelhetők fel, melyek többékevésbé összefüggnek az egyes névhasználók kutatói életrajzával. Hazai példaként utalok arra, hogy a művelődés teljes elméletét oktató és kutató *Durkó Mátyás* 1968 óta számos művében fejtette ki az általános embernevelés (antropagógia) részének tekintett és a közművelődés elméletével a részleges átfedés viszonyában álló felnőttnevelés mellett szóló indokait. *Csoma Gyula,* aki leginkább a felnőttek iskoláival foglalkozott, jegyzeteiben, tanulmányaiban felnőttoktatásról szokott szólni. Én magam jó ideje felnőttképzésről beszélek, olyan kategóriának tartva ezt, melyben különös hangsúlyt kap a folytatódó kompetenciaszerzési kínálat, s mely jól fordítható több fontos más nyelvre is. Ez sem problémamentes. Az oktatáskutató *Tót Éva* a felnőttképzés országos helyzetét ábrázoló és elemző egyik tanulmányában arra mutatott rá, hogy e fogalom olyan felnőttet tételez fel, aki már munkatapasztalattal rendelkezik, holott a résztvevők egyre nagyobb hányada az alapiskolázásból kikerült fiatal munkanélküli.

A felnőttképzésben zömmel pedagógusok vesznek részt, akik nem könnyen váltanak át a – Knowles-i értelemben vett – andragógiai szemléletre. Nem kevésbé alapvető a felnőtt hallgatók domináns beállítódásainak nyomása: nagyon sokan ugyanúgy próbálnak tanulni, ahogyan gyerekként tették, ugyanolyan elvárásokat támasztanak képzőik iránt, mint amilyeneket első tanulókorszakuk alakított ki. Elsőrendű témává lépett elő a felnőttek tanulásának módszertana.

Az említett kutatószerzők, miként én is, függetlenül a tárgy megnevezésében érvényesülő hangsúlytól, a diszciplína neveként az andragógiát használja.

Ezt a kifejezést elfogadta a nemzetközi szakirodalom nagy része, a köznyelv ritkán él vele, de terjedőben van. A szakirodalom szórványosan használta már a 19. században és a 20. század első felében is, de csak az ötvenes-hatvanas években kezdett elterjedni, különösen a német *Franz Pöggeler* és az amerikai *Malcolm Knowles* műveinek hatására. Knowles – markánsan szembeállítva a pedagógiával – egy meghatározott irányzatú felnőttképzés-tannak adta ezt a nevet. Az általa alkotott „andragógiai modell" a felnőtt tanulót a függőségtől az önirányító függetlenség felé tartó személyiségnek láttatja, sokféle tanulási forrásként szolgáló tapasztalattal, aki legszívesebben az életgyakorlatát segítő képzéseket veszi igénybe. További modell-elemei közül említést kíván a légkörteremtés és az egyénre szabott irányítás

hangsúlya, valamint az öndiagnózis és önértékelés előtérbe állítása. Knowles modellje szerint az elsajátítás sebessége függ a szociális szerepek sajátosságaitól és a velük való azonosulás mértékétől is.

A magam részéről leginkább ezt a modellt tartva szem előtt, az andragógiát „a felnőttképzés tudományaként" értelmezem.

A felnőttképzés – leginkább a szakképzés – ma főleg gazdasági belátások folytán – világszerte sosem látott mértékben felértékelődött. *Koltai Dénes* megfogalmazása szerint „kitört a számára korábban fenntartott karanténből". Immár nem az oktatásügy egyik – ilyen vagy olyan figyelemben és bánásmódban részesített – témája, hanem egyszerre lényeges összetevője a gazdaság-, a társadalom- és a művelődéspolitikának. A teljes társadalmi élet felismert és elismert tényezőjévé lett. Az egész életen át tartó tanulás egyre érzékelhetőbb kényszere és gazdagodó lehetőségei tömegek életmódját – és lassanként életfelfogását – formálják át.

Az andragógia olykor előtte járt, de főleg csak követte a gyakorlat gyors változásait. Abban az andragógiában, mely még a bölcsészettudományi pedagógia analógiájára épült ki és megmaradt az autonómiának egy viszonylag alacsony fokán, részben ütközések keletkeztek megőrzők és megújítók között, részben felerősödött a már korábban is meglévő identitászavar.

Feketéné Szakos Éva körkérdésére – hogyan vélekednek az andragógiával foglalkozók a legvitatottabb alapkérdésekben – néhány éve egyebek közt a következőket mondtam: „A felnőttképzés rendkívül tág és egyre táguló fogalom. Elvileg polifunkcionális és sokoldalúan motivált. A társadalmi téridőben határozódik meg, mikor, kiknek a számára mely funkciók és ösztönzők kerülnek előtérbe. Kulcsszavai: általános és szakmai alapképzés, továbbképzés és átképzés; pótló és kiegészítő jelleg; kényszer, pozíciómegtartási és előrejutási ambíciók, az öncélúságig terjedő önkéntesség; technikai, gazdasági, politikai váltások és sokféleség." Az idézett szövegrészlet valamelyest utal az andragógiai kutatás és képzés tárgyköreire is, de ma az andragógia nem mellőzheti az olyan átfogóbb problémáknak a saját szempontú vizsgálatát sem, amilyenek a felnőttképzés funkciói mentén rajzolódnak ki, mint a társadalmi rétegződés és a felnőttképzés egymásra tett hatása, gazdasági (munkaerő-piaci) trendek és a felnőttképzés alakulása, a tudásalapú gazdaság és a felnőttképzés stb. Az andragógiai kutatások központjában mindamellett ma is a felnőttek tanulásának sajátosságai állnak. Látszólag tehát ugyanaz a problémakör, melynek vizsgálatával *Thorndike* és munkatársai már a múlt század húszas éveiben foglalkoztak, s mellyel megindították a vitát a felnőttek tanulási képességeinek életkor szerinti hanyatlási görbéjéről. Azóta viszont – az utóbbi két évtizedben különösen – sok minden történt az érdekelt tudományokban. A kognitív tudományok ugrásszerű fejlődéséhez hazai kutatások is hozzájárultak. Nem hagyta érintetlenül az andragógiai tanulásfelfogást az sem, hogy az intézményes keretek között végbemenő tudásszerzés mellett nagyobb teret kaptak az informális tudásszerzés mechanizmusai is. Korábban is méltattam az olyan tényezők andragógiai jelentőségét, mint hogy új tevékenységi körök jelentek meg: a tudásmenedzsment, információmenedzsment, vállalaton belüli és külső információs források felkutatása. A technikailag és gazdaságilag legfejlettebb országokban már a hetvenes években – az információs társadalom víziójának és kezdődő megvalósulásának jegyében – az információk bőséges és gazdaságos megszerzése, szétosztása, tárolása és a szelekciós technikák kiépítése állt a törekvések előterében, a nyolcvanas években intenzív vizsgálatok központjába került az információk tudássá szerveződésének, egyszersmind mérésének témája, a kilencvenes években pedig kibővült a vállalati kreativitás megnövelésére irányuló módozatok felkutatása. A szervezetszociológia is közreműködött a vállalati szintű tudás és a szervezeti tanulás tanulmányozásának fellendítésében.

Egyelőre azonban nézetem szerint szervetlenül futnak egymás mellett, s csak véletlenszerűen találkoznak a klasszikus

andragógiai indíttatások és a mai felnőttképzési gyakorlat leginkább közgazdasági ösztönzései. Van egy andragógia, mely – élve *Kozma Tamás* megjelölésével – leginkább a pedagógia bölcsészettudományi paradigmájából származó andragógiai paradigmaként fogható fel, és létezik egy, témaválasztásait, látásmódját és vizsgálati módszereit tekintve erősen gazdaság-orientált andragógia. A kétféle andragógia nem átjárhatatlan, és akadnak olyan vizsgálatok is, melyek akár az egyik, akár a másik típusba besorolhatók. Ilyennek tartom például *Falussy Béla* kutatását, melyről ‚A felnőttkori tanulás, önképzés változásai, jelenlegi feltételei és körülményei a KSH időmérleg-életmód felvételei alapján' című tanulmányában számolt be.

Az ilyen tanulmányok is – idézhetnék más szerzőket is – utalnak arra a folyamatra, amelyet úgy jelöltem meg, mint a klasszikus bölcsész-jelleg meghaladását.

Nem gondolom, hogy ezáltal az andragógia kivonulna a neveléstudományok nagyobb családjából. Ámde a mai tudományosság egyre kevésbé tud élni a korábban elterjedt fa-modell szerinti tudományosztályozással. (Egy törzsből kihajtó ágak, mellékágak, levelek.) Andragógia itt is van, és máshol is van. A felnőttképzésnek éppen olyan jogosultan létezhet – és létezik is – ökonómiai, mint kulturális vagy szociológiai elmélete.

Leginkább azonban egy viszonylag autonóm andragógia képes átfogni a jelenségek szóban forgó és továbbra is dinamikusan változó együttesét. Ilyen felnőttképzés-tudományt alapozott meg Malcolm Knowles évtizedekkel ezelőtt.

Az andragógia neves brit kutatója, *Peter Jarvis*, felmérve a felnőttképzés tudományában bekövetkezett újabb fejleményeket, azt állította, hogy „szakspecifikus" tudománnyá alakult, s mint ilyen több tekintetben lényeges változásokon ment keresztül. Olyan ismert – részben a gyeremnevelés-elméletek modernizációs folyamataival közös – tendenciákról tesz említést Jarvis, mint a tanárcentrikus oktatás felváltása tanulócentrikus, azaz hallgatóközpontú oktatásszemlélettel. Ebben a szemléletben nem a tanítás, hanem a tanulás, a résztvevők tudásszerző aktivitása a döntő. Nem számít, hol és hogyan sajátította el új tudását a felnőtt hallgató, de az eredményességet mindig jobban biztosítja a reflektív tanulás, mint a mechanikus, a felnőttek egy részétől sem idegen magolás. Felvillantotta Jarvis azt is, hogy az új információs technológia beköszöntével felnőttek esetében a távoktatás számos tudásterületen ígéretesebb a jelenléti oktatásnál.

Az utóbbi években a Magyarországon folytatott kutatásokban is érvényesültek az új tendenciák, számos ilyen tartalmú és szellemű tanulmány jelent meg a szaksajtóban; könyvek is, köztük a nagy szakmai összefogással készült ‚Felnőttoktatási és -képzési lexikon'; a felsőoktatásban több és alaposabb andragógiai kurzusok tűntek fel; erősödtek az andragógia pozíciói a főiskolákon, egyetemeken; a felsőoktatási törvény nyomán létrejött a Nemzeti Felnőttképzési Intézet, mely ‚Felnőttképzés' címmel önálló folyóiratot is kiad; megszaporodtak a teljesen vagy részben andragógiai konferenciák. Tovább szövődtek és erősödtek sajátosan ezen a területen a nemzetközi kapcsolatok. Erről rendszerint beszámolnak a tudományos jelentések és elemzések. Valójában több történik ennél – valami, ami megváltoztatta az andragógia pozícióját: a felnőttképzés nyomatékosan nemzetközi üggyé vált, és elnyerte az európai közösség kiemelt figyelmét.

Az ilyen, nálunk is fellelhető külső jelek rávallanak az andragógia tudomány-státuszára, amelyet a legtöbb ország tudományos közösségei és szélesebb értelmiségi közvéleménye hosszabb ideje elismer. De nemcsak azt kérdezhetjük, hogy az andragógia tudomány-e, hanem azt is, hogy a felnőttképzés mennyire képviseli a tudományt, illetve orientálódik a tudományra.

Problematikus maradt azonban, hogy a felnőttképzésben zömmel pedagógusok vesznek részt, akik nem könnyen váltanak át a – Knowles-i értelemben vett – andragógiai szemléletre. Nem kevésbé alapvető a felnőtt hallgatók domináns beállítódásainak nyomása: nagyon sokan ugyanúgy próbálnak tanulni, ahogyan gyerekként

tették, ugyanolyan elvárásokat támasztanak képzőik iránt, mint amilyeneket első tanulókorszakuk alakított ki. Elsőrendű témává lépett elő a felnőttek tanulásának módszertana.

Paradigmatikus jelentőséget tulajdoníthatunk annak is, hogy a felnőttképzés „életsegítő" funkciói – egybefogva az individuális és közösségi létből következő feladatokat – rendkívüli mértékben felerősödtek. Alighanem döntő mozzanat ez abban a folyamatban, melynek során a felnőtt-lét legszembetűnőbb sajátosságainak figyelembevételére szorítkozó „felnőttpedagógiából" létrejön a viszonylag önálló andragógia: a felnőtt embert immár nem szakítják ki a maga alapvető környezeti viszonyaiból, nem csupán absztrakt „életkori sajátosságait" vizsgálják, s nem pusztán abban a helyzetében keresik fejlesztési-önalakítási lehetőségeit és késztetéseit, amikor úgy „tanul", hogy visszaül az iskolapadba.

Peter Jarvis szerint ha véget ért is a felnőttképzés mint a felvilágosodásban, illetve a reformációban fogant mozgalom, megőrzendők a felnőttképzés eredeti céljai, ideáljai. Ebben az értelemben nem tűnhet utópisztikus túlzásnak az 1997-ben Hamburgban tartott V. felnőttképzési világkongresszus jelmondata: „Tanulás mindenki számára, kulcs a 21. századhoz".

Zrinszky László
Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, TTK, PTE

Gyújtós-iskola, demokrácia, civilizáció

Milyen kapcsolatban állnak egymással az iskolahasználók jogai, valamint az állampolgári nevelés? Mit hív a diák-szleng gyújtósnak? Milyen esélyei vannak a demokratikus állampolgári szocializációnak Magyarországon? Kik azok a szecskák? Milyen összefüggés van az állampolgári nevelés és a negyvenöt perces órák között?

Melyek az állampolgári nevelés terepei? Triviális, hogy legelső sorban a család. Kevésbé egyértelmű, hogy a későbbi munkahely is az, amennyiben a (fiatal) felnőtt a mindennapok során állampolgári, érdekérvényesítési vagy a sikeres munkaerőpiaci részvételhez nélkülözhetetlen technikát sajátít el. (Eltekintek annak részletezésétől, hogy feltétlenül demokratának mondható technikákról van-e szó.) Végül az állampolgári nevelés terepe – mint első intézmény az emberi életút során – az iskola, az első olyan hely, ahol munka zajlik és ahol állampolgárokként veszünk részt. Az iskola azért is különösen fontos e tekintetben, mert közfinanszírozású intézmény, ráadásul azzal a céllal hozzák létre, hogy ott a gyerekeket neveljék. Az alábbiakban az iskola mint intézmény működését az állampolgári szocializáció szempontjából kívánom bemutatni.

Demokratikus nevelés

A demokratikus állampolgári szocializáció az állampolgári nevelés egy speciális esete, mely eredményeként a fiatal sikeresen beilleszkedik a demokratikus társadalom viszonyai közé, annak játékszabályait képessé válik megismerni, betartani, sőt aktív módon annak alakításában részt venni. Ehhez a kölcsönösség, a kommunikáció és az autonómia készségeire meg kell tanítani a tanulókat. Jól körülírható azoknak az attitűdöknek, képességeknek és ismereteknek a köre, melyek kialakítása és átadása együttesen alkotják a demokratikus állampolgári szocializációt magát.