

Feketéné Szakos Éva

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar,
Neveléstudományi Intézet, Andragógia Tanszék

A felnőttképzés újabb elméleti irányai

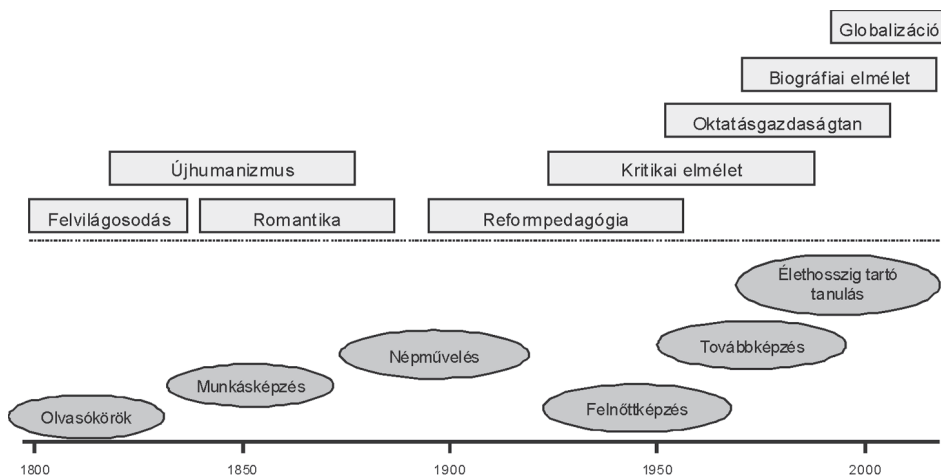
Gyakorlatközpontú világunkban szüksége van-e a felnőttképzésnek tudományos elméletekre? Egyáltalán képesek-e leírni a felnőttképzés folyton változó és sokszínű valóságát a teoretikusok elméleti rendszerei? Melyek az egyes elméleti koncepciók súlypontjai? Hol tart a felnőttképzés professzionalizációs folyamata, és mi jellemzi ma az andragógia mint tudományterület helyzetét és elfogadottságát? A tanulmány e kérdések megválaszolásához kíván hozzájárulni a hazai andragógia számára is releváns, újabb nemzetközi elméletek és empirikus kutatási eredmények elemzésével.

Változásokkal teli korunkban, amelyben soha nem látott intenzitással avulnak el a tegnapi még korszerűnek számító ismeretek, az élethosszig tartó tanulás aktualitását, a felnőttek tanulásának szükségességét már senki sem vitatja. A felnőttkori tanulás professzionális támogatóinak képzése a felsőoktatás andragógia szakjain hazánkban is nagy népszerűsége miatt szert. Az andragógiai szakterület művelői világszerte egyöntetűen érzékelnek egy felgyorsuló professzionalizációs és tudományosodási tendenciát. Ebben az áttekintésben a felnőttképzésnek olyan, ezredforduló utáni tudományos elméleteit vesszük górcső alá, amelyek jövőbe mutató tendenciák kirajzolását teszik lehetővé. A válogatásnál előnyben részesítettük a Magyarországon is ismert, német és angol nyelven publikáló teoretikusok újabb munkáit.

Átfogó elméleti rendszerek súlypontjai

A felnőttképzés gyakorlata túlságosan sokszínű és változatos ahhoz, hogy az elmélet képes legyen azt a maga teljességében, valóságghűen leképezni. Ehelyett az elmélet, bizonyos távolságot tartva, megfigyeli a gyakorlatot, hogy általánosító, jövőbe mutató, innovatív kijelentéseket tehessen róla. A múlt század kilencvenes éveinek geopolitikai változásai előtt az elméleti elemzések – a gyakorlat vizsgálatából kiindulva – egymást követő, jellemzően elkülöníthető korszakokat kíséreltek meg felsorolni és leírni. A korszakokat vagy egy mindent átható filozófiai, vagy más tudományághoz kapcsolható áramlat, elmélet (paradigma), társadalmi jelenség, változás (tendencia) fémjelezte, általában a gyakorlat korszakainak megfelelően. A német Horst Siebert például a felnőttképzésnek a társadalmi rendszerbe, a kultúrába és a gazdaságba való beágyazottságát hangsúlyozza, az élethosszig tartó tanulás esetében pedig a biográfiai meghatározottságot (1. ábra). Az egyes elméleti irányok ezért kapcsolhatók szociológiai, társadalom-gazdaságtani vagy pszichológiai, antropológiai nézőpontokhoz. Ahogyan az elméletképzés és a kutatás differenciálódik és professzionalizálódik, úgy különülnek el a felnőttképzésnek egyre újabb speciális gyakorlati területei és elméletei. Így válnak el egymástól egyrészt

az alapelméletek (bázisteóriák), mint például az ismeretelméletek, társadalomelméletek, kultúraelméletek, másrészt a neveléstudományhoz és/vagy a pszichológiához kapcsolható elméletek, mint például az oktatáselméletek, tanuláselméletek, csoportdinamika stb. és harmadrészt a szakterületi elméletek, mint például az idegen nyelvek oktatásával vagy a speciális célcsoportokkal foglalkozó elméletek.



1. ábra. Az elmélet (a szögletes mezőkben) és a gyakorlat fázisai a felnőttképzésben 1800-tól a német Horst Siebert interpretációjában (Siebert, 2009b, 23. o. nyomán)

Joachim Knoll (2008), a nemzetközi összehasonlító felnőttképzés ismert német kutatója szerint a felnőttképzésben is léteznek nemzeti elmélettradíciók (mint például Németországban az újhumanista elmélet), nemzetközi elméleti diskurzusok (például a konstruktivizmusról), de nemzetközi összehasonlító, áttekintő elemzések ritkán fordulnak elő a felnőttképzés nemzetközi elméleti szakirodalmában. Megjegyezzük, hogy túlságosan eltérő nemzetközi rendszerek összehasonlítása nem is tűnik célszerűnek. Erősen fejlett és fejletlen felnőttképzési rendszerek összehasonlítása például főleg a fejletlen rendszer résztvevői számára lehet hasznos, de lehet, hogy sokkal produktívabb az egymástól nem túlságosan eltérő rendszerek összevetése. Jellemző példa erre a múlt század '90-es éveiben egy szlovéniai koordinációval megvalósult nemzetközi andragógiai kutatás, amelynek célja a német szocialista országok felnőttképzési rendszereinek összehasonlító vizsgálata volt (Maróti, 2010).

A felnőttképzés expanziója Németországban Siebert (2009a), valamint Schulz és Schneider (2008) szerint az 1960-as évekre vezethető vissza, amikor a felnőttképzés társadalmi és gazdasági funkciója előtérbe került. Ekkortól kezdve beszélnek a felnőttképzés „társadalmisításának” erősödéséről, amely tendencia később kiegészült a felnőttképzés „társadalomtudományosításával”. (Utóbbi leegyszerűsítve a felnőttképzés szociológiai megközelítésmódjának előtérbe kerülését jelenti.) Egy sor központi intézkedéssel együtt az 1960-as és '70-es évekre tehető a főállású felnőttképzők számának növelése, illetve ehhez társulva a felnőttképző szakma sajátosságainak a képzés számára történő kidolgozása. A felnőttképzés mint tudományos diszciplína alapjainak lerakása az egyetemi és főiskolai felnőttképzési tanszékek létrehozásával kapott nagy lendületet. Ezt az időszakot tekintik a felnőttképzés professzionalizációja kezdetének, amely azóta is a szakmai diskurzus visszatérő gyakorlat- és elmélet-orientált témája.

Bár nem célunk az említett időszak külföldi elméleteinek mélyreható történeti elemzése, tendenciák megállapítása céljából mégis érdemes lehet összevetni Siebert 1977-ben

közzétett andragógiai rendszerének rétegeit (Siebert, 1977, 13. o.) a 2006-ban többdimenziósra növelt elméleti rendszerével (Siebert, 2006, 106. o.).

Az 1977-ben kidolgozott felnőttképzési elmélet rétegei:

- a) tudomány- és ismeretelméleti alapok;
- b) társadalomelméletek és jövővázlatok;
- c) antropológiai és pszichológiai feltételezések;
- d) képzés- és tanuláselméleti alapok;
- e) makrodidaktika (programtervezés);
- f) mikrodidaktika és módszertan (a szemináriumi foglalkozások didaktikája).

2006-ban ezek egy mátrix főoszlopába kerültek, és a fősorban a következő újabb orientációk jelentek meg:

1. technológiai irány (a programozott oktatás koncepciójára visszavezethető képzéstechnológia);
2. identitáselméleti irány (az identitás erősítő „identitástanulás” és a reflektív tanulás hangsúlyozása);
3. integratív irány (az interdiszciplinaritás, a hálózatos gondolkodás előtérbe kerülése);
4. szociálökológiai irány (az ökológiai szemlélet összekapcsolása az egészséggel, a kultúrával, a foglalkozással és az önszervezéssel);
5. genderspecifikus irány (a nemek egyenjogúságát figyelembe vevő andragógiai didaktika kidolgozása);
6. konstruktivista irány (a valóság konstruálása, a pluralitás elismerése).

Az elméleti rendszer kibővítését a szerző a képzés terepének megváltozásával indokolta. Így például többek között az új (környezetvédő, feminista stb.) társadalmi mozgalmak megjelenésével, a multikulturális társadalom konfliktusainak kialakulásával, a német újraegyesítéssel, a számítógép szinte minden háztartásba való eljutásával, a demográfiai változásokkal. A végeredmény egy transzdiszciplinárisnak is nevezhető, többdimenziós, átfogó elméleti rendszer lett. Ennek a tipologizációnak egy előző változatát 1993-ban készítette el a szerző (Siebert, 1993), amelyet a magyarországi felnőttoktatási praxeológiában való alkalmazás szempontjából Szabóné Molnár Anna (2003) elemzett. Az elméletképzés folyamatát is demonstrálja az a tény, hogy Siebert (2009a, 16. o.) újabb publikációjában már egy hetedik szempont kifejtésének a gondolatát is felveti, nevezetesen a szervezetelméleti megközelítést, amellyel tovább bővítené a mátrix fősorát.

A felnőttképzés egy másik újabb, szociológiai szemléletű elméleti rendszerét dolgozta ki az osztrák Sigrid Nolda (2008) a következő súlypontokkal:

- a) értelmezések analitikus megközelítései (szimbolikus interakcionizmus, rendszerelvű-konstruktivista elmélet);
- b) rizikótársadalom, individualizálódás és pluralizálódás, tudástársadalom;
- c) rendszerelméleti nézetek;
- d) diskurzuselemző és hatalomelméleti nézetek.

Siebert átfogóbb rendszerével összehasonlítva szembetűnő, hogy Noldánál hiányzik a neveléstudományi megalapozottság, márpedig megítélésünk szerint a felnőttképzés lényegét és történetiségét tekintve a nevelés- és oktatáselméleti orientáció kihagyhatatlan a felnőttképzés elméleti megközelítéseiből. Annál is inkább, mivel a szerző a művét a felnőttképzés elméletébe történő bevezetésnek szánta.

Az ugyancsak osztrák, nagy tekintélyű felnőttképzés-kutató, a Klagenfurti Egyetem Felnőtt- és Szakképzési Tanszékének vezetője, Elke Gruber (2009a) hazájában a „hasznos”, gyakorlati ismereteket számon kérő, elméletiszkeptikus, helyenként „elméletellenes

hangulatot” érzékel, amely csak az elmúlt évtized professzionalizálódási törekvései során látszik oldódni. Állítása szerint „A felnőttképzés/továbbképzés elmélete és kutatása a valóság metodikai támogatással történő feltárásának folyamatában bontakozik ki. Az elmélet és a kutatás feladata az, hogy egy bizonyos távolságból elemezze és értékelje a folyamatokat, megoldási javaslatokat keressen, és azokat támassa alá, aktuális kérdéseket tegyen fel, kritikusan reflektáljon és szükség esetén lépjen fel a felszínes alkalmazhatóság-orientációval szemben. Ehhez a felnőttképzés legátfogóbb elmélete (ha van ilyen) éppoly kevés, mint egy kiválasztott kutatásmetodika. Az elméletben és a kutatásokban sokkal inkább a pluralitás uralkodik, ami a megközelítésmódokban, a más diszciplínákból való befogadásban és a módszerek kiválasztásában egyaránt megnyilvánul.” (Gruber, 2009b, 1–2. o.). Elke Gruber a felnőttképzési elméleteket áttekintő rendszer felállítására ugyan nem vállalkozik, de álláspontja Horst Siebertéhez hasonló, azzal a kiegészítéssel, hogy a német teoretikus az egyetlen domináns elmélet létezésének tagadása mellett a sokféle perspektíva konkurenciájára, másrészt egymást kiegészítő, komplementer és hálózatba rendezhető voltára, „viselkedésére” is rámutat. Rendszerelvű, konstruktivista nézőpontba helyezkedve, a mindennapi és a tudományos elméleteket azzal különbözteti meg egymástól, hogy utóbbiak megalapozást, céltételezést és lényegi, sajátos jegyeket tartalmaznak, valamint (többnyire) empirikus kutatási eredményeket dolgoznak fel. Az elméletek és az elméleti kulcsfogalmak (például „képzés”, „kompetencia”, „életkor”) társadalom- és kultúrafüggő, szociális konstruktumok (Siebert, 2009b; Gruber és mtsai, 2007).

A felnőttképzés elméletképzésére vonatkozó, hasonló szemléletű, érdekes empirikus kutatást végzett a jól ismert német kutató, Rolf Arnold és munkatársa, Henning Pätzold, melynek eredményeit *Építőkövek a felnőttképzéshez* című kötetükben publikálták (Arnold és Pätzold, 2008). A német nyelvterület legnevesebb teoretikusaitól (akik közül több Magyarországon is járt már) kértek esszézerű válaszokat a felnőttek képzésének meghatározására, saját elméletük és kutatási területük sajátosságaira, a felnőttképzés lehetőségeire és veszélyeire, valamint a jövőbeli kutatások kérdésfeltevéseire vonatkozóan. Vizsgálták a tudósok biográfiája és elméleti prioritásai közötti összefüggéseket. A tartalomelemzéssel kapott prioritások egyben a németországi felnőttképzés vezérelméteiről is keresztmetszetet adnak az alábbiak szerint:

- a) Peter Faulstich (Hamburgi Egyetem): kritikai-pragmatista koncepció;
- b) Ekkehard Nuissl von Rein (Esseni Egyetem és Német Felnőttképzési Intézet): stratégiák kialakítása;
- c) Jochen Kade (Frankfurti Egyetem): elsajátítási koncepciók;
- d) Rudolf Tippelt (Müncheni Egyetem): miliőelméleti javaslatok;
- e) Felix Rauner (Brémai Egyetem): szakképzés-pedagógiai javaslatok;
- f) Ludwig A. Pongratz (Darmstadti Egyetem): a felnőttképzés kritikai elmélete;
- g) Elke Gruber (Klagenfurti Egyetem): felnőttképzés és életminőség.

A sort záró osztrák teoretikus tendenciákat is megfogalmaz:

1. Az élethosszig tartó tanuláson belül felértékelődik az informális tanulás.
2. Új tanulás- és tanításkultúrák jelennek meg. Az új perspektíva nem a felnőttképzési intézmények nézőpontja, hanem az egyéni tanulás, annak a felnőtt tanuló biográfiájára való vonatkoztatása lesz, amely nem feltétlenül kötődik intézményhez, így ez a tendencia az intézmények leépülésének veszélyét hordozza.
3. Vitathatatlan az élethosszig tartó tanulás instrumentalizációjának tendenciája, melynek megalapozása közgazdaságtani szempontok szerint történik.
4. Az egyoldalú tanulásorientáció helyett a szélesebb, az egész életet végigkísérő képzés fogalmának elterjesztését javasolja.

A képzési tendenciák gazdasági megalapozottságának kifejtése céljából érdemes visszatekintnünk Werner Lenz 2001-ben megállapított tendencia-sorára is. Az intellektuális tőke ki- és továbbképzése társadalmi érdek, amelyet a következő gazdasági tendenciák indokolnak:

- a) A nemzetköziesedéssel és a globalizációval intenzívebbé váló gazdasági versenyben új helyi értéket kap a felnőttképzés és továbbképzés.
- b) A társadalom szolgáltató társadalommá válik.
- c) A szakmák (köztük a felnőttoktatói szakmák) „akademizálódnak” (ezt más oldalról Elke Gruber [2009a] a felnőttképzés „tudományosodásának” nevezi).
- d) Az új technológiák felhasználásával változások következnek be a termékek előállításai módjaiban (lásd: elektronikus tananyagok előállítása).
- e) Kevésbé pozitív tendencia annak felismerése a tanulók részéről, hogy egyetlen végzettséggel nagyon kevés esélyük lesz a munkaerőpiacon.
- f) Biztos munkahelyek a jövőben csak az élethosszig tartó tanulás „árán” szerezhetőek meg.
- g) Ez kedvezőtlen kilátás a tanulástól vonakodó felnőttek számára (Lenz, 2001, 202. o.).

Az angol nyelvű áttekintő szakirodalmak is a felnőttképzés társadalmi környezetének befolyásoló hatását, a népesedési, gazdasági, közösségi folyamatokat, a kormányzást és a technológiai fejlődést hangsúlyozzák. A képzéshez való hozzáférés esélyegyenlőségének biztosítása (például a nők, az írástudatlanok, a fogyatékkal élők számára létrehozott képzési lehetőségek bővülése), a figyelem ráirányítása az egészségügyre és a foglalkoztatásra, a tanulás segítése, az egyetemek felnőttképzésről szóló programjainak létrehozása és a kutatás fejlesztése az Amerikai Egyesült Államokban és Nagy-Britanniában is jelentősen előmozdította a felnőttképzés elméletalkotó folyamatát (Knox, 2009; Jarvis, 2006). Bár mindkét nyelvterületen dominánsan jelen van a tanulásközpontúság, a német és osztrák elméleti megközelítésekben megmaradt a képzési orientáció is, míg az angol nyelvű felnőttképzési szakirodalomban a súlypont szinte teljesen eltolódott a(z) egész életen át tartó) tanulás felé.

A tanulmány első részében azt elemeztük, hogy miért problémás egy olyan felnőttképzés-elméleti rendszer kidolgozása, amely az összes elméletet átfogná, és akár új elemekkel is bővíthető lenne. Horst Siebert megkísérelte egy ilyen, többdimenziós rendszer kidolgozását, amely lényegében a felnőttképzés rokon szakterületeivel való kapcsolat-rendszert ábrázolja. A felnőttképzés teljes rendszerének átfogására (ha egyáltalán beszélhetünk egységes rendszerről) az utóbbi években kevés teoretikus vállalkozik. Az elmélet egy másik alapproblémája a felnőttképzés (avagy andragógia?) tárgya, illetve elnevezése. Kérdés, hogy szűksége van-e a felnőttképzésnek az andragógia fogalmára.

Az andragógia értelmezései

Az „andragógia” szó hallatán először az elméletre asszociálunk, hiszen a kifejezés nálunk a felnőttképzés tudományának elnevezéseként honosodott meg. Ugyanakkor a felnőttképzés tudományának a pedagógiától való viszonylagos önállósulási folyamatát éppen a gyakorlat különbségei indították el azzal, hogy a felnőttek tanítása más eljárás-módokat és ezzel együtt más elméleti megfontolásokat kíván, mint a felnővekvőkkel való foglalkozás. A felnőttképzés tudománya magát azóta is tipikusan a „gyakorlatból merítő és a gyakorlatért tevékenykedő” tudományként határozza meg, ahogyan Ekkehard Nuissl (1999, 74. o.) a németországi andragógiára vonatkoztatja. Más oldalról viszont éppen a gyakorlat és az elmélet között közvetítő kutatás eredményei növelik az elmélet megnyitását, mélységét és differenciáltságát, hozzájárulva ezzel a tudomány fejlődéséhez.

Ugyanígy az elmélet maga is „kitermelhet” újabb, a gyakorlat számára releváns kérdéseket, amelyek empirikusan is vizsgálhatók.

A nemzetközi szakirodalomban – elsősorban történelmi hagyományokra hivatkozva – az utóbbi években is sok felnőttképzési elmélet állítja középpontjába az andragógia fogalmát. Mások más elnevezést használnak és javasolnak általános elterjesztésre. Egyeségesnek tekinthetők a források abban a tekintetben, hogy az elnevezés megalkotását Alexander Kapp (1833) német középiskolai tanárnak tulajdonítják, azonban a német tudósok sem egységesek a mai napig sem abban, hogy elfogadják-e az andragógiát a felnőttképzés tudományterületének elnevezéseként, vagy sem. A konszenzus hiánya a következő kérdésre adott válaszokban is megmutatkozik: önálló tudomány-e az andragógia, vagy egy másik tudomány részterülete, és egyáltalán így kell-e nevezni, vagy másként? Jól ismert német teoretikusok, mint például Jost Reischmann (2004) vagy az amerikai John Henschke (2007) határozottan kiállnak az andragógia mint független tudományterület létezése és elnevezése mellett.

Az 'andragógia' terminust világszerte alapvetően két jól körülhatárolható konnotációban használják:

1. A felnőttek tanulásának és képzésének tudományos megközelítéseként.
2. Az Amerikai Egyesült Államokban főleg a Malcolm Knowles által kidolgozott elméleti és gyakorlati megközelítés elnevezéseként. (Középpontjában az önirányított és autonóm felnőtt tanulók és tanáraik mint a tanulás facilitátorai állnak. Knowles koncepcióját a tanulásközpontú elméletképzés első, legjelentősebb lépésének tartják Amerikában.)

Ezen kívül több országban használják még az andragógia kifejezést diffúz, nem mindig világosan körülhatárolt jelentéssel, például a felnőttképzés gyakorlatára, a speciális felnőttképzési módszertanra stb.

Jost Reischmann (2004), aki a felnőttképzésnek mind a németországi, mind az amerikai történetét és helyzetét jól ismeri, a fogalom elterjesztésének szükségességét a felnőttképzéssel foglalkozó „andragógiai amatőrök” professzionalizálódásával hozza összefüggésbe. Amerikában az 1940-es éveket megelőzően ugyanis ezek az elkötelezett személyek képzési tevékenységüket főként a tananyagra vonatkozó szakértelmük, tapasztalataik, küldetéstudatuk alapján végezték anélkül, hogy többségük képzés útján szerzett nevelési-oktatási kompetenciával rendelkezett volna. Az idők folyamán sokukban kialakult a professzionalizálódás igénye, amelyhez hozzájárult a felnőttképzés gyakorlati területének szignifikáns növekedése, illetve a felnőttképzés tudományos megközelítésének erősödése. Ebben a helyzetben jelent meg az egyetemi felnőttképzési tanulmányok folytatásának lehetősége. Az Amerikai Egyesült Államokban 1959-ben már 15 egyetemi kurzust hirdettek meg a felnőttképzésről (Knox, 2009). A vázolt fejlemények vezettek a felnőttképzés újfajta értelmezéséhez, „mesterségének és tudományának” egy új szakkifejezésben történő manifesztálódásához. „Kapóra jött” ehhez Knowles elgondolása, amely különbséget tett a cselekvés (gyakorlat) és a reflexió között. Knowles abban az időben publikált, elméletekkel foglalkozott, kutatásokat végzett, akadémiai szinten oktatott leendő tudósokat a felnőttképzésről. Első, provokatív, *Andragógia, nem pedagógia* című publikációja, amelyben az 'andragógia' szót használja, 1968-ban látott napvilágot (Knowles, 1968), amelyet számos további, még kidolgozottabb elméleti munka követett.

Eközben Európában a német Franz Pöggeler 1957-ben megjelentette *Bevezetés az andragógiába* című, háromkötetes tankönyvét. Pöggeler művei nagy hatással voltak a magyarországi andragógia gondolkodóira, különösen Durkó Mátyásra, de Malcolm Knowles nézetei is – főleg Maróti Andor interpretációjában – hangsúlyosan szerepelnek a hazai andragógiai szakirodalomban. Knowles elmélete a későbbi és ma is domináns

tanulási paradigma kialakulása kezdetének tekinthető, és szerinte magába foglalja az európai andragógia addigi koncepcióját is.

Knowles elméletét kritikák is érték például a tanulás kontextusának figyelmen kívül hagyása miatt. Társadalomkritikai nézőpontból a texasi Jennifer Sandlin, aki egy feminista és Afrika-központú andragógiai koncepciót dolgozott ki, négy kifogást emel:

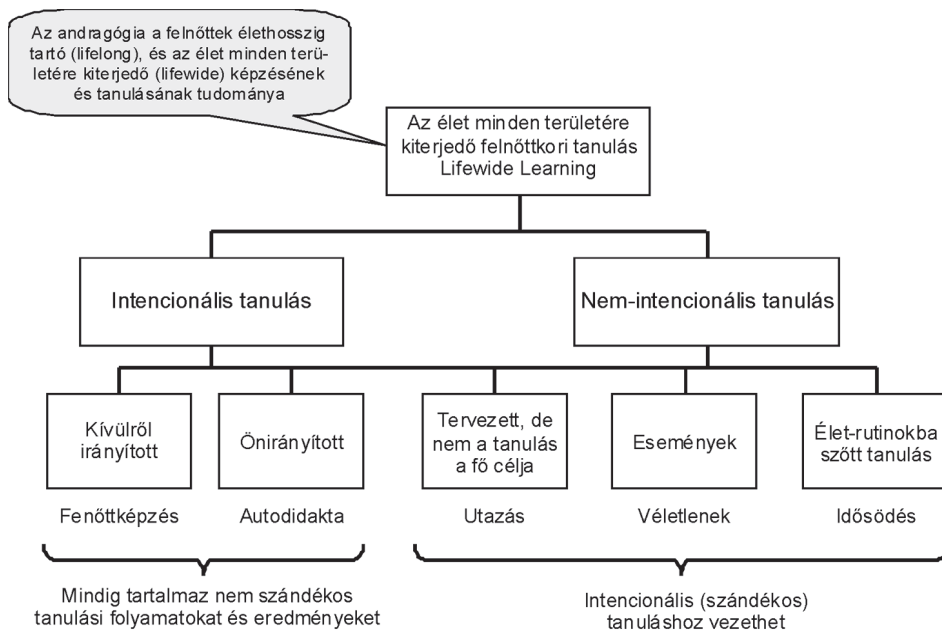
1. Azt bírálja, hogy Knowles modellje értéksemleges és apolitikus.
2. Knowles andragógiája a tanulókat egyformáknak (fehér, középosztálybeli egyéneknek), egyféle módon tanulónak tekinti, és nem szól másféle népcsoportok eltérő tanulási módjairól.
3. Knowles figyelmen kívül hagyja a „self” és a társadalom összefüggését, nem számol a faji, nemi és osztálybeli előjogokon és elnyomáson alapuló strukturális rendszerekkel, amelyek a tanulást befolyásolják, azaz nem veszi figyelembe a kultúrának a személyi fejlődést és a tanulási utakat befolyásoló hatását.
4. Így az andragógia újratermeli a társadalmi egyenlőtlenségeket (*Sandlin, 2005*).

A kritikák ellenére Merriam, Caffarella és Baumgartner (2007, 93. o.) Knowles andragógiáját a felnőttkori tanulás legismertebb modelljének nevezik. Az Amerikai Egyesült Államokban az 'andragógia' szó hallatán andragógusi szakmai körökben is Knowles modelljére asszociálnak (ezt saját tapasztalataink is megerősítik), nem pedig az európai Kapp elméletére, holott az alapötlet és az első, erre vonatkozó tudományos publikáció Kaptól származik.

Az andragógia fogalmának jelentése némileg másként alakult az európai országokban, mint Amerikában. A Knowles-diszkusszió nem játszott olyan jelentős szerepet, mint az USA-ban, hanem az 1970-es évektől kezdve a fogalom sokkal inkább a növekvő számú akadémiai és professzionális intézménnyel, publikációval és programmal kapcsolódott össze. Mindezt itt is a felnőttképzési gyakorlat expanziója és a szisztematikusan elméleti reflexió terjedése váltotta ki. Az andragógia kereste a helyét a többi akadémiai diszciplína között. Az akkori Jugoszláviában 1969-ben *Andragogija* néven akadémiai folyóiratot indítottak, és létrehozták az Andragógia Jugoszláviai Szervezetét. A '90-es évektől a mai Cseh Köztársaság területén több egyetemi tanszék elnevezésében is szerepel az andragógia szó. 1993-ban Szlovéniában is alapítottak egy andragógiai folyóiratot. A németországi Bambergi Egyetemen 1995 óta működik Andragógia Tanszék elnevezésű szervezeti egység. A fogalom Európán kívül is elterjedt például Venezuelában és Koreában (*Reischmann, 2004*).

Jost Reischmann (2004), a Bambergi Egyetem professzora sajátos, „andragógia-központú” elméleti rendszert hozott létre, amelyben andragógiának nevezi a felnőttek élet-hosszig tartó ('lifelong') és az élet minden területére kiterjedő ('lifewide') képzésének és tanulásának tudományát. Rendszerében kérdéseket vet fel a felnőttek minden életterületre kiterjedő tanulásának klasszifikációja. Eszerint a két fő csoport, a felnőttek intencionális (szándékos, célra irányuló) és nem intencionális (nem szándékos) tanulása további két, illetve három alcsoportra osztható (2. ábra), amelyek között megjelenik a felnőttképzés mint kívülről irányított tanulás (?). Úgy tűnik, mintha a rendszerben összemosódna a képzés és a tanulás fogalma. Az ábra áttekinthetően, logikusan és a korábbi ismert rendszereknél (például az európai uniós dokumentumoknál) informatívabban mutatja be a formális, nonformális és informális tanulás különbségeit, bár az EU-terminológiát nem használja. (Megmarad viszont továbbra is annak a próbálkozásnak a lehetősége, hogy az élet valóságát merev kategóriákba kényszerítsük – mert például egy felnőttképzési intézmény által egyéni elektronikus tanulásra felkínált tanulási projekt besorolása ebben a rendszerben is problémás marad.) Másrészt az is kérdés, hogy a rendszer esetleges hazai adaptálásakor a felnőttképzésnek a mai itthoni gyakorlatban elterjedt, általános (és vitáktól sem mentes) értelmezését leszűkíthetnénk-e csupán a formális (iskolarendszerű,

szakmai stb.) felnőttképzésre. Reischmann koncepcióját tovább bonyolítja, hogy különbséget tesz a tágabban értelmezett „felnőttek képzése” és a hagyományos „felnőttképzés” között, arra utalva, hogy a társadalmi mozgalmakban, például önszorgó csoportokban, civil kezdeményezésekben (békemozgalmak, feminista csoportok) folyó tanulás percepciója elindította a felnőttképzés határainak felszámolásáról szóló vitát.



2. ábra. Reischmann andragógia-központú elméleti rendszere (Reischmann, 2004 nyomán)

Láthatjuk, hogy Reischmann modellje megtartja mind a képzés, mind a tanulás fogalmait, és középpontjában a tanulás élethosszig tartó és az élet minden területére kiterjedő dimenziója áll. Az elméleti koncepciók másik része nem használja az andragógia fogalmát, hanem a felnőttkori tanulás értelmezését a lifelong és lifewide learning kontextusában dolgozza ki. Az egyik legkorszerűbb és legkomplexebb felnőttkori tanuláselméletet a brit Peter Jarvis alkotta meg. A Magyarországon is jól ismert kutató modellje a tanulás élettörténetbe ágyazottságát és a tanuló felnőtt személyiségét átalakító hatását hangsúlyozza (Jarvis, 2006).

Az andragógia értelmezéseinek nemzetközi történetét áttekintve látható, hogy a fogalom továbbra is jelen van a nemzetközi szakmai diskurzusban, és legmarkánsabb képviselője a német Jost Reischmann, aki kísérletet tett az andragógiai és a lifelong (valamint a lifewide) learning koncepciók integrálására.

Az andragógia önállósága és elfogadottsága

Az andragógia önállóságát és elfogadottságát vizsgálva az olyan kérdésekre, hogy az andragógia mint tudományos diszciplína világszerte mennyire autonóm, mennyire elterjedt és elfogadott, nem adhatók egyértelmű válaszok, mert a diszciplína művelői között sincs konszenzus ebben a tekintetben. Több nemzetközi és hazai kutatást is végeztek e

kérdésekről az andragógiai szakemberek nézeteinek felmérésével (Svetina, 1994; Schoger, 2004; Feketéné, 2003). A Delfi módszerrel megvalósított kutatások eredményei szerint a felnőttképzés tudománya (amelyet nem minden országban neveznek andragógiának) és a pedagógia viszonyáról a szakemberek lényegében háromféle nézetet vallanak: vagy a két diszciplína határozott elkülönülésének pártján állnak, vagy tagadják egy autonóm felnőttképzés-tudomány létezését, vagy a két tudományterületnek egy nagyobb diszciplínában történő egyesítését javasolják.

Közelítőleg a szakemberek fele nyilatkozott úgy, hogy a felnőttképzésnek (ebben a kontextusban inkább felnőttnevelésnek) különálló, saját filozófiája/elmélete van – a legtöbben ezt „andragógiának” nevezték –, amely szignifikánsan különbözik a gyermekek és ifjúkorúak nevelésének filozófiájától/elméletétől, a pedagógiától. 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.

A válaszolók másik tábora ezzel szemben nem lát szignifikáns különbségeket a felnőttekre és a felnövekvőkre vonatkozó nevelés-filozófiák között, bár bizonyos különbségeket elismer, mégsem tartja szükségesnek két, határozottan elkülönülő tudományterületként való deklarálásukat. Szerintük az élethosszig tartó tanulás mindent átfogó elmélete feleslegessé és improduktívává teszi a pedagógia és az andragógia szétválásáról folytatott vitákat.

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. Közös diszciplínaként a „neveléstudományokat” nevezték meg a legtöbben (Svetina, 1994; Feketéné, 2003).

Újabb kutatások szerint Németországban a tudósok nagy része „felnőttpedagógiának” vagy „továbbképzésnek” nevezné ezt a relatíve önálló diszciplínát. A 2. táblázat azt szemlélteti, hogy a kutatások eredményei szerint a német felnőttképzés legismertebb teoretikusai közül ki melyik fogalmat használja a leggyakrabban. Christine Zeuner (2006) a felnőttpedagógiát „neveléstudományi aldiszciplínának” nevezi, Hans Jürgen Finckh (2009) és Svenja Möller (2006) pedig újabban „felnőttképzéstudományról” beszélnek.

Bármennyire is nemzetközi és hazai tendencia az andragógia önállósulása, nem szakadhat el teljesen a pedagógiától. Kezelhetjük a neveléstudományok egyik aldiszciplínájaként, ugyanakkor megállapítható, hogy más tudományterületek felé is kiterjeszkedett, ami által némileg el is távolodott a pedagógiától. Megfigyelhető többek között a közgazdaságtan, a társadalomelméletek, a politikatudományok és a kultúrakutatók felé való elmozdulás is (Zrinszky, 2009, 8. o.). A sokféle tudományterületről érkező különböző hatások egyfelől termékenyítőek, ugyanakkor meg is nehezítik az andragógia tudományosodási folyamatát.

1. táblázat. A németországi felnőttképzés területén publikáló legjelentősebb szerzők fogalomhasználata (Schoger, 2004, 256. o. nyomán)

Fogalmak Szerzők	Andragógia	Felnőtt-pedagógia	Felnőtt-képzés	Tovább-képzés	Egyéb
Arnold		√	√	√	
Ballauf		√	√		
Dewe		√	√	√	Iskola utáni pedagógia
Faber	√		√		
Faulstich	√		√	√	
Friedenthal-Haase			√		
Kade			√		Felnőttképzéstudomány; Felnőttképzés/Továbbképzés
Gieseke		√	√	√	
Knoll, Joachim H.		√	√	√	Iskolán kívüli pedagógia; Felnőttképzés
Mader			√	√	Felnőttképzéstudomány;
Nuissl		√	√	√	
Pöggeler	√		√		Továbbképzéstudomány
Reischmann	√	√	√		
Schultz			√	√	Általános továbbképzés; Felnőttképzéstudomány
Siebert		√	√	√	
Tietgens			√		
Weinberg		√	√	√	

A konszenzus hiánya ellenére a tendenciákra vonatkozó kutatások szerint határozott „tudományosodási” (‘*Verwissenschaftlichung*’) tendencia állapítható meg mind az európai, mind az amerikai felnőttképzés területén (Gruber, 2009a; Siebert, 2009a, 2009b; Reischmann, 2004; Schoger, 2004). A már említett osztrák Elke Gruber (2009a) szerint a tudományosodás Ausztriában az egyetemek felnőttképzéssel és továbbképzéssel kapcsolatos szakjainak expanziója miatt következett be, és ehhez kapcsolódóan intenzívebbé vált az elméletképzés és a kutatás is. Az Egyesült Államokban a Felnőttoktatás Kutatásának Konferenciáján (AERC) ötven évvel ezelőtt tizenöt hallgató vett részt, jelenleg a felsőoktatásban tanulók százai vesznek részt az AERC konferenciáin (Knox, 2009). A tudományosodási tendenciából véleményünk szerint logikusan következik a „felnőttképzéstudomány” elnevezés elterjesztésének indokoltsága, amely mérlegelendő lenne hazánkban is az andragógia mellett, vagy akár helyett is.

Bármennyire is nemzetközi és hazai tendencia az andragógia önállósulása, nem szakadhat el teljesen a pedagógiától. Kezelhetjük a neveléstudományok egyik aldiszciplínájaként, ugyanakkor megállapítható, hogy más tudományterületek felé is kiterjeszkedett, ami által némileg el is távolodott a pedagógiától. Megfigyelhető többek között a közgazdaságtan, a társadalomelméletek, a politikatudományok és a kultúrakutatások felé való elmozdulás is (Zrinszky, 2009, 8. o.). A sokféle tudományterületről érkező különböző hatások egyfelől termékenyítőek, ugyanakkor meg is nehezítik az andragógia tudományosodási folyamatát. Már a mai andragógiai szakértők egy része sem a pedagógia felől érkezett a felnőttképzés területére. Kompetenciáik érvényesülése jelentős hozzájárulást tehet az andragógia lényeges elméleti kérdéseire. E változások perspektivikus folyamatainak kulcsa az egymást segítő, interdiszciplináris együttműködés és az egymástól

való tanulás iránti elkötelezettség lehet. Az andragógia autonómiájára vonatkozóan ma is érvényesnek tűnik az a Delfi kutatások eredményeivel (Feketéné, 2010) is alátámasztott nézet, mely szerint az andragógia más diszciplínákhoz való viszonyát nem az határozza meg, hogy önálló tudományá nyilvánítják-e vagy sem, és hogyan nevezik, hanem sokkal inkább teoretikus és praktikus művelésének színvonala és tudományos eredményei.

Összegzés

A tanulmány a felnőttképzés (andragógia) tudományos elméleteinek mai nemzetközi helyzetét elemzi. Megállapítható, hogy kevés átfogó, jól áttekinthető elméleti rendszer található a nemzetközi szakirodalomban, melynek okai a felnőttképzés expanziójában, diverzifikáltságában és változékonyságában keresendők. Horst Siebert mégis kísérletet tett egy ilyen, többdimenziós rendszer megalkotására, amelyen nyomon követhetjük az elméletalkotás folyamatát is. A tanulmány másik része az „andragógia” terminus értelmezéseivel és elfogadottságával foglalkozik, amelynek vizsgálatát a hazai felsőoktatási andragógia szakok népszerűsége indokolja. A fogalom új, korszerűbb definiálására tett kísérletet Jost Reischmann, aki elméleti rendszerében integrálta az andragógiai és a lifelong (valamint a lifewide) learning koncepciókat. Az andragógia mai nemzetközi helyzetét áttekintve, Reischmann kísérlete ellenére még mindig problémásnak mutatkozik a kifejezés használata. A legismertebb német teoretikusok nagy része „felnőttpedagógiának” vagy „továbbképzésnek” nevezné ezt a relatíve önálló diszciplínát. A nemzetközi szakirodalomban sem egységes névhasználat problémájának feloldására a dokumentált példák alapján a „felnőttképzéstudomány” mint viszonylagosan önálló diszciplína elnevezésének bevezetését javasoljuk, amelyet a felnőttképzés egyértelmű, világszerte érzékelhető tudományosodási tendenciája indokol.

Irodalomjegyzék

- Arnold, R. és Pätzold, H. (2008): *Bausteine zur Erwachsenenbildung*. Schneider Verlag, Baltmannsweiler.
- Cooper, M. K. és Henschke J. A. (2007): Expanding our thinking about Andragogy: Toward the International Foundation for its Research, Theory and Practice Linkage in Adult Education and Human Resource Development. In: King, K. P. és Wang V. C. X. (szerk.): *Comparative Adult Education Around the Globe*. Zhejiang University Press. 2012. 01. 30-i megtekintés, www.lindenwood.edu/education/andragogy.cfm
- Feketéné Szakos Éva (2003): Egy hazai andragógiai Delfi kutatás eredményeiből. *Magyar Pedagógia*, **103**. 3. sz. 339–370.
- Feketéné Szakos Éva (2002/2010): *A felnőttek tanítása és oktatása – új felfogásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Finckh, H. J. (2009): *Erwachsenenbildungswissenschaft aft. Selbstverständnis und Selbstkritik*. Wiesbaden.
- Gruber, E. (2009a): Auf der Spur... Zur Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, **7**. 8. sz. 02 2-02 15.
- Gruber, E. (2009b): Editorial. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, **7**. 8. sz. 01 2-01 5.
- Gruber, E., Kastner, E., Brönnner, A., Huss, S. és Kölbl, K. (2007, szerk): *Arbeitsleben 45 plus. Erfahrung, Wissen und Weiterbildung. Theorie trifft praxis*. Hermagoras/Mohorjeva, Klagenfurt.
- Jarvis, P. (2006): *Towards a comprehensive theory of human Learning: Theory and praxis*. Routledge/Falmer Press, London – New York.
- Kapp, A. (1833): *Platon's Erziehungslehre, als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik*. Minden–Leipzig.
- Knoll, J. (2008): *Erwachsenenbildung – „ex abundantia cordis”*. Impuls, Krakau.
- Knowles, M. S. (1968): Andragogy, not pedagogy. *Adult Leadership*, **16**. 1. sz. 350–352, 386.
- Knox, A. B. (2009): Major trends in American adult education programs. In: *Felnőttképzési Szemle*, **3**. 1. sz. 133–136.

- Lenz, W. (2001): Menschenbildner unterwegs. Mobil und flexibel. Ergebnis eines Jahrhunderts Erwachsenenbildung? In: Friedenthal-Haase, M. (szerk.): *Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert. Was war wesentlich?* Hampp S., München. 199–214.
- Maróti Andor (2010): *Nemzetközi összehasonlító felnőttoktatás*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. és Baumgartner, L. M. (2007): *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. John Wiley & Sons, Inc. Jossey Bass, San Francisco.
- Möller, S. (2006): Wissensimport und -produktion in der Erwachsenenbildungswissenschaft. In: Wiesener, G., Zeuner, C. és Forneck, H. J. (szerk.): *Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmansweiler- 236–247.
- Nolda, S. (2008): *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Nuissl, E. (1999): A felnőttképzés elmélete és gyakorlata. *Educatio*, 8. 1. sz. 73–78.
- Pöggeler, F. (1957): *Einführung in die Andragogik. Grundfragen der Erwachsenenbildung*. Ratingen.
- Reischmann, J. (2004): *Andragogy: History, Meaning, Context, Function*. 2012. 01. 31-i megtekintés, <http://www.andragogy.net>
- Sandlin, J. (2005): Andragogy and its discontents: An analysis of andragogy from three critical perspectives. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 14. sz. 25–42.
- Schoger, W. (2004): *Andragogik? Zur begründung einer Disziplin von der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmansweiler.
- Schulz, E. és Schneider, H. (2008, szerk.): *Berufsgeschichte der ErwachsenenbildnerInnen – Geschichte als Berufswissen?* Universität Bremen.
- Siebert, H. (1977): *Begründungen gegenwärtigen Erwachsenenbildung*. Westermann, Braunschweig.
- Siebert, H. (1993): *Theorien für die Bildungspraxis*. Bad Heilbronn/Obb.
- Siebert, H. (2006): *Theorien für die Praxis*. W. Bertelsmann, Bielefeld.
- Siebert, H. (2009a): Theorieansätze in der Erwachsenenbildung. *Magazin Erwachsenenbildung. at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. 7/8. Wien.
- Siebert, H. (2009b): Theorien der Erwachsenenbildung. Phasen – Richtungen – Kontroversen. In: Zeuner, C. (szerk.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Juventa Verlag Weinheim, München. DOI 10.3262/EEO16090002 1–33.
- Svetina, M. (1994, szerk.): *Rethinking Adult Education for Development - Proceedings*. Slovene Adult Education Centre, Ljubljana.
- Szabóné Molnár Anna (2003): *Felnőtteket oktató tanárok kommunikatív és interaktív készségei*. Doktori (PhD) disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Zeuner, C. (2006): Einführung in Thema und Konzeption der Tagung. In: Wiesener, G., Zeuner, C. és Forneck, H. J. (szerk.): *Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmansweiler. 1–5.
- Zrinszky László (2009, szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. A megújuló felnőttképzés*. Gondolat, Budapest.