

Kihívások és funkciók

Teoretikus kommentár Durkó Mátyás új könyvéhez

Meg kell szoknunk, hogy az andragógia önálló tudományágként szól hozzá a nevelésképzés ügyeihez, s ekként a pedagógia számára is lehet újdonságot jelentő mondanivalója. A felnőttekről szóló andragógiai gondolkodás talán használható felismeréseket is – de használható szempontokat mindenképpen – adhat a felnövekvő nemzedékekről szóló pedagógiai gondolkodásnak. A felnőtteket nevelő-képző intézmények andragógiai kultúrája különben sem szigetelődik el a felnövekvő nemzedékeket nevelő-képző intézmény pedagógiai kultúrájától. Az iskolákban sem, holott az iskola intézménye csupán az egyike azoknak az intézményi formáknak, amelyek a felnőttek nevelésére-képzésére hivatottak, de egyáltalán nem a legjellegzetesebb és legdominánsabb intézménye. Viszont a pedagógiai kultúra központi helye az iskola.

Az „áthallások”, a kölcsönhatások azonban alig-alig veszik tudomásul ezt a különbséget, jelenlétük feltárható és tetten érhető. Annál inkább, mivel elérkezett a nevelési-képzési rendszerek együttműködésének és egységes szemléletének korszaka. Kialakulóban van az a beállítódás, az a gondolkodásmód, amely először a nevelési-képzési rendszerre tekint, s csak ezután ennek tagjaira, alrendszerre: a nevelési-képzési rendszerekre. A tőlünk nyugatra eső Európában a nemzeti nevelési-képzési rendszereket egyre inkább összefüggéseiket kiemelve, egységes rendszerként szemlélik.

A nevelési-képzési rendszerek fogalmkörébe Magyarországon a *közoktatás*, a *szakképzés*, a *felsőoktatás* és a *felntőtképzés* tartoznak. (A közoktatás nevelési-képzési alapintézménye az *iskola*.) Megjegyzendő, hogy kialakulóban van a közoktatás és a felsőoktatás között a sajátos „*alsó felsőfokú*” (félfelsőfokú) fokozat, amelyet, az angolszász terminus technikust átvéve, nem egészen tisztázott jelentéssel, mostanában *post-secondary* fokozatnak szoktak nevezni. E rendszerek átfedik egymást. A közoktatás magában foglal szakképzési funkciókat és intézményeket, a felsőoktatás – az „alsó felsőfokú” fokozattal együtt – jellegzetesen szakirányú képzést nyújt, s a közoktatás, a szakképzés és a felsőoktatás – az „alsó felsőfokkal” (a félfelsőfokkal) együtt – része a felntőtképzésnek is (vagy ha job-

ban tetszik: a felntőtképzés része a közoktatásnak, a szakképzésnek és a felsőoktatásnak). Ennek ellenére és ezzel együtt a négy nagy rendszernek megvan a maga önálló karaktere, de társadalmi és gazdasági feladataikat mégis egymással együttműködve, egymást követve és kiegészítve, együtt teljesíthetik. Elkülönülésük, illetve elkülönítő kezelésük egyre inkább csak részleges eredményeket hozhat külön-külön egyikük és másikuk, valamint az intézményes neveléssel-képzéssel szemben támasztott társadalmi és gazdasági elvárások számára. A helyzetelemzés, valamint a társadalom és a gazdaság érdekében végrehajtandó nevelési-képzési feladatok meghatározása átfogóan a rendszerek együttesét, szóval az összevontan értelmezett *nagyrendszert* érinti. Legalábbis az ezredvég és az ezredelő kibontakozó európai szemléletében, s talán a globalizálódó gazdaság, az egymáshoz közeledő társadalmak és a kulturális integráció megsejtett perspektíváinak hatására.

Van még egy magyarázat.

Az UNESCO által összehívott felntőtképzési világkonferenciák közül 1960-ban a montreali ismerte fel az egész életen át tartó, folyamatos tanulás (*lifelong learning*) már bontakozó tényét, szükségeltét, és fogalmazta meg elveit. S valóban erre tart a világ. A permanens vagy *lifelong* tanulás intézményrendszere pedig maga az egységes nevelési-képzési nagyrendszer. Ami

ebben a közoktatást illeti: kétségtelen, hogy az a permanens vagy lifelong tanulás alapozó intézményes szakaszaként működik, amivel a felnövekvő nemzedékek további élet- és tanulási szakaszai felé nyitottan (semmit sem véglegesítve!) kell, kellene építkeznie. Ez önmagában is paradigma-váltási kényszer a közoktatás számára. Hozzáteve azokat a nevelési-művelődési aktusokat, amelyekkel a permanens vagy lifelong tanulás szabadművelődési – vagyis a nevelési-képzési nagyrendszeren kívül eső – további aktusait lenne köteles előkészíteni. A szakképzési és a felsőoktatási rendszer először mint az első szakirányú kiképzés rendszere helyezkedik el a nagyrendszerben, s ezzel együtt, mint az ifjúság nevelési-képzési programjainak kitüntetett helye. Másodszor azonban már a további kiképzések, át- és továbbképzések rendszereként, s ezzel együtt mint a felnőttek nevelési-képzési programjainak helye kap szerepet. S ugyanígy a közoktatás is, amely felnőttkorban, ún. második útként (most már mint felnőttképzés) nyújt előrejutási lehetőséget. A felnőttképzésnek azonban – a közoktatásba, a szakképzésbe és a felsőoktatásba „beékelődő” – ún. formális képzési tartományain kívül vannak ún. nem formális képzési tartományai is. A nevelési-képzési nagyrendszerben tehát elég sokágú intézményei és funkcionális struktúrákat alkalmaznak a permanens vagy lifelong tanulás életben tartásának érdekében, amely *Paul Lengrand* értelmezésében a művelődés egészét kifejező életformát jelent, annak az embernek az életformáját, aki folyamatos tájékozottságra, tanulásra törekszik (*Introduction à l'éducation permanente*. Paris 1970).

A közhasználat okán a *felnőttképzés* kifejezéssel illettem a nevelési-képzési nagyrendszer felnőttekre irányuló intézményi és funkcionális alrendszerét. Holott – valamiképpen – minden programja személyiségalakító, szocializáló határú, tehát *nevelésként* működik; akkor is, ha képzési funkciói és eljárásai erőteljesek, s elfedik a végbemenő folyamatok nevelési jellegét. Akkor is, ha részlegesekek, ha időben korlátozottak és ha irányait és hatásukat te-

kintve nagyon változatosak. Ily módon van közös nevezője a közoktatás programjaival, habár különbségeik jól hangsúlyozhatók. Az ilyen vagy olyan módon formát kapó nevelési jelleg letagadhatatlan közös nevezője a nevelési-képzési nagyrendszer valamennyi alrendszerének. Ezért jogunkban áll a *felnőttnevelés* kifejezést használni, ami átfogóbb és mélyebbre tekintőbb is minden más elnevezésnél.

Az előbbieket szerint a felnőttnevelés funkciói nagyvonalú összefüggések között formálódnak és fejtik ki hatásukat, tagadhatatlan kölcsönviszonyban a nevelési-képzési nagyrendszer minden más alakulatának funkcióival, közülük kiemelten a közoktatás feladataival is. *Andragógiai* leírásuknak ebben az átfogó megközelítésben lehet mondanivalója a közoktatási, szakképzési és felsőoktatási funkciók *pedagógiai* átgondolása számára. Különösen olyan időben, amikor valamennyien külön-külön és együttesen egészen új társadalmi kihívásokkal szembesülnek.

Ismereteim szerint az andragógiai tudományosság nemzetközi irodalmában először (és mindeddig egyedülállóan) *Durkó Mátvás* dolgozta fel teljeskörűen, monografikusan a felnőttnevelés funkcióinak szembesülését a társadalmi kihívásokkal. (Bizonyítékot szolgáltatván az andragógiai tudományosság – olykor kétségbe vont – hazai önállóságára és korszerűségére is.) A szerző második nagy, alapozó monográfiáját vehetjük a kezünkbe: *Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói* címmel. Az első, a *Felnőttnevelés és népművelés* harminc évvel ezelőtt, 1968-ban jelent meg, és létrehozta az andragógiai tudományosság hazai alapjait. A két mű között tanulmányok és könyvek sora gazdagította Durkó tollából ezt a tudományosságot, egyrészt összhangban az andragógia világramlataival, s „kanalizálva” is őket a hazai andragógiai gondolkodásba, másrészt azonban önálló gondolkodási-kutatási eredményeket felmutatva, amelyek érvényessége a magyar közegen kívül sem kérdőjelezhető meg.

Ilyen kettős érvényesség a sajátja új könyvének is.

A kötet itthoni problémáinkkal szembe-
sít. Áttekinti és elemzi a mai magyar társadalom, gazdaság és kultúra határozott változásokban megragadható helyzetét, mégpedig tekintettel a *rendszer váltás* aktuális kihívásaira. A kihívások a felnőtt társadalomnak szólnak ebben a könyvben, és ezáltal a felnőttnevelésnek, minthogy Durkó gondolatmenetének egyik végpontja éppen annak bizonyítása, hogy a felnőtt társadalom nem tehet eleget a változásokban megjelenő kihívásoknak felnőttnevelési közreműködés nélkül. Mi több: a társadalom megbénul, a változások eltorzulnak, netán zsákutcába kerülnek vagy megállnak, ha a felnőttnevelési hozzájárulás csonka vagy kihasználatlan marad, illetve nem alkalmazkodik az új helyzet új követelményeihez. És még többről van szó: Durkó szemléletében a felnőttnevelés (mint funkcionális és intézményi rendszer) szerkesztés része a társadalmi, gazdasági és kulturális átalakulásnak – mondhatom így is: a társadalmi mozgásoknak, a gazdaságnak, a kultúrának –, tehát nem „kívülről”

rájuk ható tényező, hanem „bennük” működő alkotórész. Vagy azzá kellene válnia. Ez a szemlélet aztán nem kellemesen lebegő teóriákhoz, hanem földhöz ragadó stratégiákhoz és akár társadalompolitikai, gazdaságpolitikai, művelődés- (szűkebben) oktatáspolitikai következtetésekhez is elvezethet ben-

nünket. Ez a szemlélet még ha a tudományosság szükségképpen általánosított és elvonatkoztató kifejtési rendszerében jelenik is meg, már a könyvben gyakorlatiassá, a mindennapok tennivalói számára lefordíthatóvá válik. S ezen a

ponton rögtön megjelenik a szemlélet közoktatási-pedagógiai analógiájának lehetősége és igénye, sőt a teljes nevelési-képzési nagyrendszerre vonatkoztatott szemléleti igény is. Ide értve annak az alapproblémának a bemutatását és megoldását, amely összefoglalóan a kultúra társadalmi és gazdasági helyzetét, közvetlenül pedig a felnőttnevelés társadalmi, gazdasági és kulturális helyét, súlyát és szerepét jelenti. Úgy tapasztalom, hogy aktuális ügyeink között jelentős félreértések, netán torzulások fűződnek – szűkebben a felnőttnevelés, egyetemesebben a közoktatás, s vele a teljes nevelési-képzési nagyrendszer – társadalmi, gazdasági és kulturális szerepéhez. Durkó alapproblémaként kezeli ezt a szerepet. Ezért mondani-
valója általánosabb irányú. A felnőttnevelést ugyanis (mint ed-

dig minden munkájában) a permanens nevelés rendszerének részeként, a nevelési-képzési nagyrendszer tartozékaként fogja fel és mutatja be. Hasonlóan a felnőttnevelés másik dimenziójához, a kultúra-elsajátításhoz, melyre a művelődés egyetemes rendszerének alkotórészeként tekint.

A közhasználat okán a felnőttképzés kifejezéssel illetem a nevelési-képzési nagyrendszer felnőttekre irányuló intézményi és funkcionális alrendszerét. Holott – valamilyen – minden programja személyiségalkotó, szocializáló határú, tehát nevelésként működik; akkor is, ha képzési funkciói és eljárásai erőteljesek, s elfedik a végbemenő folyamatok nevelési jellegét. Akkor is, ha részlegesen, ha időben korlátozottak és ha irányait és hatásukat tekintve nagyon változatosak. Ily módon van közös nevezője a közoktatás programjaival, habár különbségeik jól hangsúlyozhatók. Az ilyen vagy olyan módon formát kapó nevelési jelleg letagadhatatlan közös nevezője a nevelési-képzési nagyrendszer valamennyi alrendszerének. Ezért jogunkban áll a felnőttnevelés kifejezést használni, ami átfogóbb és mélyebbre tekintőbb is minden más elnevezésnél.

Amit a munka gazdag tartalmából a továbbiakban kiemelek, az a felnőttnevelés gazdasági beágyazottságának kiegyensúlyozott felfogása, mely mindvégig jelen van a társadalom és a gazdaság kultúrafüggő állapotának elemzésekor, illetve a társadalmi és gazdasági lét átalakulásából következő művelődési kihívásokban. Arról van szó, hogy a szokványos félreértésekkel szembeszegülve Durkó nem rendeli alá a kultúrát, a művelődést, ezen belül a felnőttnevelés céljait, funkcióit és működését a gazdaságnak, hanem ezen tények kölcsönös egymásra hatását bizonyítja. A gazdaság kihívásai a kultúrával szemben egyben a kultúra kihívásai is a gazdasággal szemben. S a kultúrát előnyben részesítő felnőttneveléssel szemben támasztható gazdasági igények felvetik a gazdasággal szemben támasztott felnőttnevelési igényeket is. Könyvében Durkó eljut egészen odáig, ahol a gazdaság minősége kulturális minőségként értelmezhető, a felnőttnevelés minősége pedig annak az alapvető hozzájárulásnak a minőségeként, mellyel a felnőttnevelés részt vesz a gazdasági kultúra létrehozásában.

De ebben a pillanatban a felnőttnevelés – céljaival, funkcióival, működésével és a nekifeszülő kihívásokkal együtt – kilép a gazdaság büvököréből, anélkül azonban, hogy gazdasági szerepe kérdésessé válna. Általános emberi horizontot kap, amelybe beleillik a gazdaság is. Minthogy a kulturális minőség vitathatatlanul s lényegileg emberi minőség, s minthogy az emberi minőség sokoldalú, a felnőttnevelésnek a *homo oeconomicusként* meghatározható embert teljesebben (*homo ludensként*, *homo ideologusként*, *homo politicusként* stb.) végső soron *homo sapiensként* kell értelmeznie. A felnőttnevelés tehát az emberről szól, s az ember által, az ember érdekében a gazdaságról is. Ennek értelmében a felnőttnevelés funkciója nem egyszerűen a *humántőke* akkumulálása a *tudáspiac* változó és a kulturális minőséget kényszerűen behatároló igényei szerint. Sokkal inkább az *emberi teljesség* művelése, vagy legalább az erre irányuló törekvés, a változó lehetőségek türelmes számbavételével. Ekként válhat ké-

pessé arra, hogy a tudáspiacon működő tudástökébe gazdagodó minőséget „transzferáljon”, s ezzel együtt arra is, hogy a tudáspiaci igények változásaihoz igazodni képes, ún. kompatibilis piaci tudás életre hívását elősegítse. Hozzáteve, hogy a tudáspiac mindig aktuálisan behatárolt igényeinek felnőttnevelési kielégítése az egyszerűbb, s jól sztereotipizálható feladat. Ami igazán bonyolult, az a megcélzott totalitás, különösen ennek tudáspiaci összehangolásával egyetemben. Olyannyira, hogy már-már készek lehetnének a felnőttnevelési utópiák világába utalni ezt a feladatot, ha nem emlékeznénk arra, hogy más oldalról (a gazdasági determinációkon túl) általános *társadalmi* igények is mellette szólnak.

Durkónál a felnőttnevelés funkcióinak gazdasági vonulata nem válik el a funkciók többágú társadalmi vonulatától, s így együtt fonódik rájuk a műveltség, a művelődés minőséget adó determinációja. Kiténik, hogy az *emberi teljesség* művelése mint felnőttnevelési funkció nemcsak a gazdasági funkciók, s a tudáspiaci mozgás céltételező logikai genusa, hanem ugyanakkor a társadalmi minőséget szolgáló felnőttnevelési funkcióké is. Mindkettőben működnek közös hatóerők, és eltérő közvetlen céljaik mögött megjelenhetnek a tudás egymásra utaló „transzferálbilis” tartalmi. Nem csekély mértékben azért, mert a társadalmi rétegmozgások és életminőségek hierarchiája gazdasági hierarchia is, változásaik egyúttal tudáspiaci változások, mindegyiküket kultúraelsajátítási aktusok motiválják, amelyek egymásra ható felnőttnevelési funkciókat kívánnak meg.

E körbe tartozik a *társadalmi esélyegyenlőség* problémája is mint a kultúrából való részesedés esélyegyenlősége, de – az előbbieket szerint, s Durkó logikájából következően – a társadalmi rétegmozgások, az életminőség, illetve a tudáspiaci tudástőke beruházási esélyeinek egyenlősége nemkülönben. Köz hely, hogy ez a probléma alig-alig kezelhető, mégis érdemes hozzá kötni az Európai Bizottság ún. *Fehér Könyvének* egyetlen passzusát: „Mostantól felmerül annak kockázata, hogy az európai társadalom széttagolódik: lesznek,

akik a dolgok értelmezésére, és lesznek, akik a dolgoknak csak a felhasználására képesek, illetve lesznek olyanok, akik marginalizálódnak; vagyis másként szólva, a társadalomban elkülönülnek azok, akik tudnak, azoktól, akik nem tudnak... A társadalom számára az e csoportok között fellépő eltávolodás csökkentése az igazi tét, ami persze egyúttal az emberi erőforrások együttesének fejlesztését is lehetővé teszi” (Tanítani és tanulni. *A kognitív társadalom felé.* Budapest 1996, 36. old.). Így szól az egész életen át tartó nevelés-képzés egyik európai alapelve, teljes összhangban Durkó gondolatmenetével és a belőle levonható konzekvenciákkal.

Mindennek külön aktualitást ad, hogy az imént illusztrált európai stratégiai gondolkodás mellett jelen van és teret követel magának az a stratégiai gondolkodás, amely igen következetes abban, hogy az emberi tudás mibenlétét és minőségét a tudáspiac megosztott és hierarchizált – bár minden dimenziójában változó – tudásigényéből vezesse le. Alárendelve ennek a társadalmi rétegmozgások, az életminőségek, valamint az esélyegyenlőség művelődési feltételeinek minőségét, magát az emberi teljességet. Ily módon a felnőttnevelés funkciói a tudáspiaci kereslet-kínálat működési hatókörébe kerülnek. Ezt a stratégiai gondolkodást a pragmatikusan, a szükségletek időszerűsége szerint közvetlenül aktivizálható szaktudás igénye, mögötte pedig a hozzá feltétlenül szükséges (annál nem több, nem kevesebb) pragmatikus általános műveltség igényének elve illusztrálja. Mostanában egyre jogosabban nevezhető ez a fajta gondolkodás „világban-ki stratégiának”, amely szintén a permanens (lifelong) tanulás teljes hosszára s az egész nevelési-képzési nagyrendszerre vonatkozik, és nem szükséges magyarázatot fűzni a Durkó Mátyás által kifejtett gondolati rendszerhez való viszonyához.

A fentiekén túlmenően azonban Durkó könyve a maga egészében – a társadalmi kihívások és a felnőttnevelési funkciók elemzését, valamint egybevetését tárgyaló gondolatrendszerével – etalon lehet. Meggyőző arról, hogy a benne helyet kapó fő- és

altémák, összefüggések és megközelítési irányok, s az a mód, ahogyan egymásból és egymás után következnek, logikai kapcsolataik és elágazásaik – legalábbis alapvonalakra tekintve – nem csak a felnőttnevelés számára jelenthetnek adekvát értelmezési keretet. Az analógiák elég kézenfekvők, a tizennégy fő fejezet címei jól segítik az eligazodást: I. *A társadalom strukturálódása, alrendszeri és ezek kölcsönhatásos összefüggései*; II. *A politikai kultúra kihívásai*; III. *Gazdasági versenyképesség és szakműveltség*; IV. *Társadalmi rétegződés, a rétegek életminősége, szociális és egészségi gondozása. A szociálpolitika*; V. *A művelődés átfogó ellentmondásai és belső összefüggéseit feltáró koordinátái*; VI. *A felnőttnevelésig kiteljesedő közoktatás kihívásai az andragógia gyakorlatával szemben*; VII. *A szabad közművelődés válasza a mai társadalom, kultúra, művelődés ellentmondásaira*; VIII. *A tudományok világa mint társadalmi tudat- és alrendszer. Az andragógia mint a felnőttnevelés tudománya*; IX. *Értékrend (erkölcs) mint egyéni és társadalmi tudat, az erkölcs, vallás mint társadalmi alrendszer funkciói és új kihívásai*; X. *Integrált társadalom- és személyiségelmélet és az egyéniség és a közösség hatékonyabb fejlesztése*; XI. *A rendszerváltás utáni hazai felnőttnevelés változásának pozitív és negatív sajátosságai*; XII. *Új kihívások a felnőttnevelés tudományával, az andragógiával szemben*; XIII. *A felnőttnevelés funkciórendszere*; XIV. *Az andragógiai folyamatra vonatkozó zárókonzekvenciák.*

A fejezetcímek meglehetősen bonyolult rendszer sejtetnek, de a téma – a kihívások és a funkciók viszonyítása – is sokféle ágazó, bonyolult. (Különben ezek a fejeztek a téma nagyléptékű tagolását mutatják meg csupán, amelyet átsző egymásba való átmeneteik, sajátos kapcsolataik szövevénye.)

DURKÓ MÁTYÁS: *Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói.* Janus Pannonius Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, Pécs 1998, 405 old.

Csoma Gyula