

# Új utakon az integráló andragógia

## 1. A multidiszciplináris gondolkodás szükségessége

Jelen tanulmány az ezredforduló egyik általános tudományelméleti problémájának: az élet multidiszciplináris, holisztikus szemlélete szükségességének, egyetemes követelményének az embernevelés tudományában való megvalósulásáról szól. Ez a követelmény – szerény megítélésünk szerint – nem radikálisan új „szüleménye” a századvég tudományos gondolkodásának, hanem már eleve is „ab ovo” minden tudomány lényegét alkotta, de a mai társadalmi, történeti, kulturális követelményeknek a sokszorosán felgyorsult és bonyolulttá vált fejlődéssel meghatározó hangsúlyt adtak ennek a tendenciának.

A holisztikus és multidiszciplináris gondolkodás nélkülözhetetlen a modern életben és a tudományban. Ennek legfőbb oka a megismerés tárgyának: a természeti, társadalmi valóságnak, s az embernek komplexitása, meghatározó tényezőinek ellentmondásossága és egysége. Ilyen jelenségek csak komplex módon gondolkodva, az oldalak, részek sajátos összetettségének adekvátan megfelelő aspektusok szerint, s ezeket integráltan egyesítve tárhatók fel, ismerhetők meg. Minél mélyebb összefüggéseik szerint kívánjuk a jelenségeket visszatükrözni, annál differenciáltabb, komplexebb módon kell gondolkodnunk. Különösen akkor, ha gazdasági, technikai folyamatok társadalmi konzekvenciáit is meg akarjuk érteni, világitani.

A mai polgári társadalom helyzete számtalan példával szolgál a komplex szemléletmód alkalmazásának fontosságára. Példaként említhetjük azt a napjainkra nyilvánvalóvá vált tényt, hogy a leszűkítetten csak a termelés fejlesztésével, a GDP növelésével, a technológiai és gazdasági hatékonyság bővítésével foglalkozó neoliberális alapokon nyugvó közgazdasági szemlélet – az e területen elért jelentős eredmények mellett – könnyen átcsaphat a csak a tőkefelhalmozást szem előtt tartó, torzult emberi (társadalmi) magatartásba. Az előbb jelzett jelentős gazdasági-társadalmi értékek mellett eredményként ösztársadalmi szinten egyre inkább megnyilvánulnak súlyosodó negatív következmények is. Ilyenek lehetnek a természet (energiaforrások) kirablása, az egyre súlyosbodó környezetszennyezés, jelentős rétegek elszegényedése, a tartós munkanélküliség, a kulturális egyenlőtlenség, nem elhanyagolható arányú néprétegek deklasszálódása, erkölcsi degradálódása, életcél – és életérzés romlása, a bűnözés növekedése, a közbiztonság romlása, stb. is. A tényleges társadalmi valóság megismerése tehát a fentebb vázoltnál lényegesen komplexebb szemléletet, gondolkodásmódot igényel.

Az ellentmondásos valóság differenciált szemléletéhez a közgazdaságtanon túlmenően etológiai, szociológiai, szociálpszichológiai, differenciált egészségügyi, emberi magatartástudományi,

művelődéelméleti, embernevelési, etikai, bűnözéstudományi, stb. tudományos elemzési folyamatokra, gondolkodásmódokra is szükség van. Csak így juthatunk el ahhoz a mindent meghatározó nézőponthoz, mely a társadalmi élet egészének központi szemléletévé az emberközpontúságot helyezi, amely nélkül a globális összességben-látás nem valósulhat meg.

## **2. Az elmélet és a gyakorlat egysége**

A jelenlegi folyamatokat tekintve juthatunk arra a felismerésre, hogy a gazdaság minden területén a gyakorlat és az elméleti ismeretek összekapcsolását tartják szem előtt, mert így érhető el a megszerzett tudásanyag mind gyorsabb és nagyobb mértékű hasznosítása. Ennek egyik lehetséges útja, ha az oktatásban olyan példákat alkalmazunk, amelyek megtörténtek vagy megtörténhetnek a gyakorlatban, és a felmerülő problémák megoldásához már meglévő, adott ismeretek, tudás és készségek szükségesek.

A multidiszciplináris megközelítés az oktatás, ezen belül is a felnőttoktatás területén szükségszerű, hiszen az ismeretek átadása minden tudományterület fontos feladata éppen úgy, mint azok gyakorlati alkalmazásának segítése. A többirányú megközelítés segítséget ad az általános törvényszerűségek felismeréséhez és ahhoz is, hogy mind több területen alkalmazzassuk a hatékonynak bizonyult eljárásokat, illetve felismerjük használatuk korlátait.

Ezzel együtt viszont fel kell hívnunk a figyelmet arra is, hogy az ismeretátadás több tudományágban újabb és újabb kutatási területeket jelöl ki. Ennek során egy újabb szintézis eredményeként olyan módszerek birtokába juthatunk, amelyek tudásunk határait lényegesen kiszélesítik. Ma még csak az útelágazásnál tartunk és látjuk, hogy milyen sok irányban kell újabb kutatásokat végeznünk. A közeli jövőben értelmeznünk kell a tanulási folyamatot többek között biológiai és pszichológiai szempontból, értelmeznünk kell a döntés mechanizmusát, az emlékezést, a rendszerelméletet, a játékelméletet, a káoszelméletet és az elméletek egységesítésének lehetőségét.

A művelődési, felnőttnevelési folyamatok ebből a bonyolult gazdasági, társadalmi, kulturális összefüggésrendszeréből következik annak szükségessége, hogy ezeket a jelenségeket adekvát módon csak multidiszciplináris jellegűen lehet tudományosan elemezni, megközelíteni. (Durkó, 1998) Amikor először szembekerülünk a felnőttnevelés- és művelődéskutatás nagy társadalmi kihívásával szükségszerűen erre a felismerésre jutunk. Eszerint egy és ugyanaz a társadalomban lejátszódó felnőttnevelési, művelődési folyamat, mely differenciáltságánál, összetettségénél fogva (kívülről, a folyamat külső társadalmi meghatározottságától elindulva, és egyre közelebb haladva a belső lelki meghatározottsága felé) egyszerre társadalmi-történeti, politikai, gazdasági, eszmei és tudati, interperszonális társas és lelki, kommunikációs személyiségfejlődési és fejlesztési, művelődési, nevelési, csoporttervezési folyamat. Ennek a sokrétű

összefüggésrendszerét, differenciáltságát csak multidiszciplináris és interdiszciplináris tudományos vizsgálatokkal lehet feltárni.

Ebben a multidiszciplináris tükrözésben szerepe lehet és kell is lennie mindazon tudományoknak, amelyek a jelenség előbb felsorolt különböző oldalait, meghatározottsági rendszerét adekváтан elemezni, feldolgozni képesek. Tehát a történettudománynak, a szociológiának, a közgazdaságtannak, az embernevelés-tudománynak (azon belül is az andragógiának, a gerontagógiának), a művelődéstudománynak, a kommunikációelméletnek, a fejlődés- és neveléstudománynak, a vezetéstudománynak, stb.

A kutatási kérdésfelvetés sajátossága szabja meg, hogy ebből a multidiszciplinaritásból konkrétan éppen melyek kerülnek előtérbe, vagy esetleg melyek nélkülözhetők. Mindig minden tudomány aspektusából való végigelemzése a jelenségeknek szinte lehetetlen, így ez jelen esetben is mindenképpen túl nagy követelés lenne. A kutatási tárgy sajátossága, a kutatás szűkebb céljai s a kutató sajátos tudományos felkészültsége szabja meg, hogy mely tudományterület, vagy területek kapnak domináns szerepet a kutatásban. Az aspektusok lehetőség szerinti komplexitására azonban mindenképpen törekedni kell. Ezen tudományelméleti fejtegetéseket még egyetlen megjegyzéssel kell kiegészítenünk.

Mivel a művelődés, a felnőttnevelés mindig magában foglalja a személyiségváltozás és az egyéb változások folyamatát, a többi aspektus mellett az embernevelési, felnőttnevelési, művelődéstudományi, elemzési, értékelési mozzanatok szinte minden kutatásban alapozó szerepet kell játszania. Ezt differenciálják az éppen szükségesnek mutató más tudományos aspektusok. Ilyen értelemben bizonyítottuk (Durkó, 1995), hogy a művelődési, nevelési folyamat fő mozzanatai termékenyítően hatnak a menedzseri munka értelmezésében is.

Az andragógiai sajátosságok kiemelt forrása a művelődés, nevelés, tanítás-tanulás folyamatainak sajátos nevelési-didaktikai szervezettsége, elsősorban az iskolarendszerű, a tanfolyami és az iskolán kívüli jellegű strukturálása, annak kötöttsége vagy szabadsága, kötetlensége, amelyek már erőteljesebben a felnőttoktatásra lesznek jellemzőek, bár sok analógiás hasonlósággal találkozhatunk a fiatalok iskolán kívüli nevelési folyamata keretei között is. Mindebből általános andragógiai konzekvenciaként azt kell kiemelni, hogy a felnőttnevelési sajátosságok megfogalmazása folyamán rendkívüli mértékben óvakodni kell mindenféle „leegyszerűsítéstől”, elszűrt általánosítástól, mert a pszichikai vagy didaktikai sajátosságok megfogalmazása mindig csak az általános és különös dialektikája egységében és különbségében nagyon differenciáltan oldható meg. E harmadik forrásból származó, a nevelési (didaktikai) folyamat szervezettségére vonatkozó konzekvenciákat – mint az iskolarendszerű és az iskolán kívüli felnőttnevelés fő különbségeit – összefoglalóan kell feltárni éppen azért, mert ennek az összefoglaló képnek a szükségességét nagyon fontosnak tartjuk az andragógiai közgondolkodás számára.

### 3. Új utakon az andragógia

Felnőttnevelési szemléletünk tehát – a felnőttnevelési sajátosságok keresése kapcsán – egyre inkább az embernevelés általános elméleti alapjai felismerése felé is vezetett. Nyilván annak a tudományelméleti és rendszertani folyamatnak az érvényesüléséről van szó, amely oda vezetett, hogy társadalmi szükségszerűség lett az egész emberi életen át tartó permanens nevelés megvalósítása – tudományelméletileg ennek tükröződéseként egy általános embernevelés elméletének (antropedagógiának) a megteremtése, amelynek részeiként szükségessé vált – három fő, sajátos nevelési terület szerint – három neveléstudományi szakág: a gyermeknevelés elmélete (pedagógia), a felnőttnevelés elmélete (andragógia) és az öregek nevelésének elmélete (gerontagógia) kidolgozása. De történeti fejlődésben eredetileg csak egy egységes pedagógia alakult ki tükrözve a nevelés törvényszerűségeit – mint utólag egyre többször kiderült – nemcsak a speciálisan felnövekvő nemzedék nevelése, hanem az általános embernevelés törvényszerűségeit is. De ez csak akkor válik tisztává, ha megfelelő mennyiségű empirikus részanyag kerül általánosításra s összehasonlításra a gyermeknevelés, a felnőttnevelés és az öregkori nevelés folyamatok tényeiről. Végső soron csak a általános embernevelési alapok összehasonlító feltárása után kerülhet sor az igazi pedagógiai, andragógiai és gerontagógiai sajátosságok, specifikumok megismerésére, de ez csak több generáció hosszadalmas kutatásainak a végső eredménye lesz.

Addig esetünkben a felnőttkori sajátosságok specifikus feltárásai is az előbb jellemzett kétarcú folyamat „in statu nascendi” állapotában vannak, ahol a felismert törvényszerűségek, alapelvek összehasonlító elemzése mutatja meg, mennyit kell azokból az általános embernevelés generális tulajdonságának tekinteni.

Elméleti, de gyakorlati vonatkozásban is fontos az elmondott jelenségekből adódó *tudományrendszertani konzekvenciák levonása*. Tanulságos ennek a folyamatnak a tudománytörténeti áttekintése.

Történetileg elsőnek Medinszkijnél (1923-25) merült fel az a gondolat, hogy a pedagógia nemcsak a felnövekvő nemzedék nevelésére vonatkozó tételeket, általánosításokat foglalja magába, hanem több felnőtt- és öregkori nevelésre is érvényes. Szerinte helyesebb lenne ezt antropedagógiának „általános embernevelési tudománynak” nevezni, és ennek alárendelt fogalomként kezelni a pedagógiát és az ezt követő „iskolán kívüli enciklopédiának” nevezett felnőtt- és öregkori művelődést.

Közben a társadalmi nevelés a polgári társadalmakban is kiteljesítette a felnőttnevelést és az ezzel a nevelési területtel foglalkozó neveléstudományi területtel foglalkozó neveléstudomány jelölésére – mivel a felnőttpedagógia megnevezést ellentmondásosnak tartotta a szóban etimológiailag benne rejlő görög „pais” gyermek, gyermeknevelés kifejezés miatt – a pedagógia megnevezés analógiájára javasolta az „aner” férfi, felnőtt előtag használatával az andragógia megnevezés bevezetését. Hanselmann (1951) és Pöggeler (1957) már tudományterületileg is feltárta az andragógia, felnőttnevelés gyermekneveléstől, pedagógiától eltérő

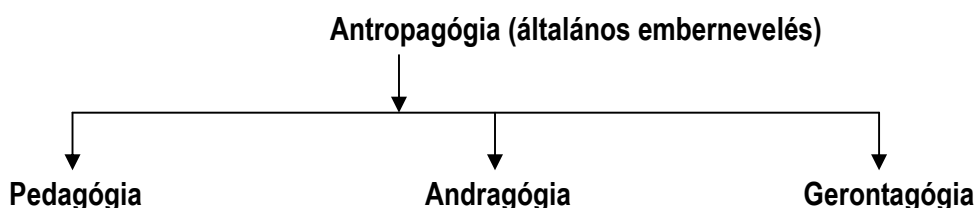
sajátos vonásait. A holland felnőttnevelési iskola alapítója, Ten Have professzor (1969) az Amsterdami Egyetemen 1954-ben kezdett előadni az andragógiáról, és 1959-ben publikálta az andragógia körvonalairól szóló tanulmányát. Pöggeler és Ten Have – semmiféle adatunk nincs arról, így nem is valószínű, hogy tudtak volna Medinszkijről – önmaguktól jutottak a pedagógiát és andragógiát összefoglaló fogalomként kívánatos embernevelés tudománya = antropagógia fogalom szükségességéig, melynek rendszerét ki is teljesítették, amikor a pedagógia és andragógia mellett az antropagógia harmadik fajfogalmaként hangsúlyozták az öregkori nevelés = gerontagógia létezését is. Ezt a nézetet mára a gyakorlat is visszaigazolja. Több országban felismerték a gerontagógia, az időskori nevelés szükségességét, és azt is, hogy ennek folyamata jelentősen eltér az iskolarendszerű neveléstől és az andragógiától is. Önálló, egyedileg kidolgozott tantervek szerint indultak meg azok a képzések, amelyek elsősorban az 50 év feletti igényei elégítik ki. A társadalmi felismerést bizonyítja, hogy ezek a képzések tandíjmentesek, képzési idejükben és a tananyag felépítésében alkalmazkodnak a korosztály elvárásaihoz. Bár a megközelítés új, ma még kevés az a kutatási tapasztalat, ami alapján még sikeresebb projektek alakíthatók ki. Hazánkban ma még ennek a képzési területnek fontosságát, társadalmi hasznosságát nem ismerték fel.

#### **4. Pedagógia és felnőttnevelés**

A fentiek azt is jelentik, hogy messzemenően elhatároljuk magunkat azoktól, akik manapság többek között a lifelong education gondolatkörére hivatkozva úgy gondolják, hogy a felnőttnevelés és a gerontagógia a pedagógia részének tekinthető, hiszen – leegyszerűsítve – mindegyik esetben oktatásról van szó. Figyelmen kívül hagyják viszont azokat a lényeges különbségeket, amelyekre alapozva a multidiszciplinaritás problémakörével együtt feltárhatók a felnőttnevelés és a gerontagógia lényeges eltérései, sajátosságai, amelyek alapján megtörténhet a lényegi elhatárolás a pedagógiától.

Meglátásunk szerint tehát a pedagógia, az andragógia és a gerontagógia azonos szinten elhelyezkedő egymással egyenértékű elemek, és ezek szervesen kapcsolódnak az általános emberneveléshez.

A rendszer sémája tehát:



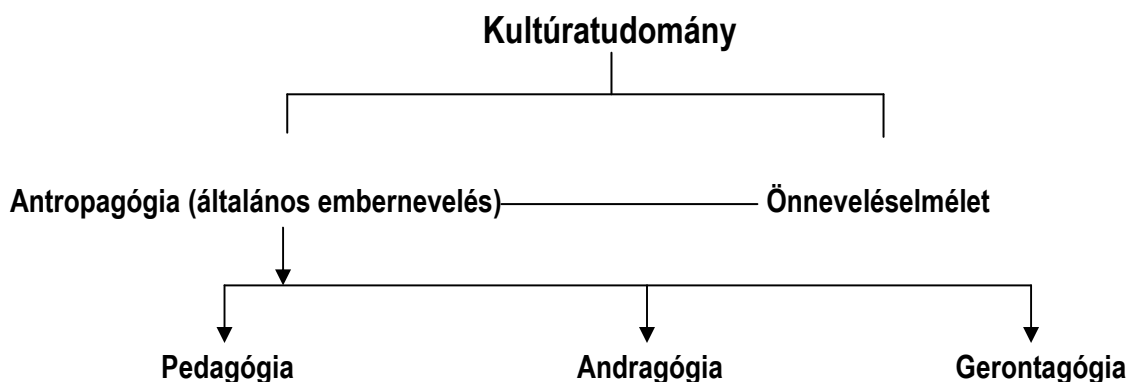
A magyar neveléstudományi elmélet a rendszer első formáját az antropagógia felosztását (L. Durkó, 1968) egyre általánosabban átvette, Ten Have további osztályozásából azonban egyesek az agológia (pl. andragológia) megnevezést a tudomány jelölésére szükségesnek tartják.

Így jutott a neveléstudományi gondolkodás a nézetünk szerint ma is korszerűnek ítélt neveléstudományi rendszer kidolgozásához. Ennek a folyamatnak a másik oldala, hogy az időközben részekre, szakágakra tagolódó felnőttnevelés, az iskolarendszerű felnőttoktatás, felnőttek szakoktatása, a politikai-közéleti felnőttnevelés, a katonai nevelés, stb. sajátos vonásai is összehasonlító elemzésre kerüljenek, integrálódjanak, ezzel teremtve meg az integráló andragógia alapjait. Ugyanezt a folyamatot gazdagítja a felnőttnevelési jelenségek multidiszciplináris elemzése során kialakuló tanulságok általánosítása is. Ez az andragógia továbbfejlődésének prognosztizálható iránya (amit tanulmányunk címe is jelez).

Létezik a szükséges integrációnak még egy nagyon lényeges oldala: minden ember(felnőtt)nevelési folyamat kiegészítő párjának, az önnevelésnek a beillesztése ebbe a rendszerbe.

A Medinszkij által kezdett út abbahagyása azt hozta magával, hogy az iskolán kívüli nevelés, művelődés problémái nem kerültek részletes kidolgozásra az embernevelés tudományán belül, így egy, az antropagógiával párhuzamos legátfogóbb tudományágként a művelődéstudomány alakult ki, még szélesebben a kultúraelmélet, amely az iskolán kívüli és utáni művelés és a művelődés, mint a kultúra önálló területe sajátosságait foglalja össze.

Bővített modellünk tehát segít a tudományterületi elhelyezésben.



Szükségszerűen itt is felmerül az a tudományelméleti és módszertani kérdés, hogy az önneveléstudomány, mint tudomány hogyan illeszkedik be az eddig elemzett kérdéskörbe. Arra, hogy tudomány-e, határozott igennel felelhetünk. Sajátos tárgya (az önfejlesztő, önalakító folyamat az embernél), és sajátos kutatási módszertana van. De arra, hogy önálló tudomány-e, már bizonytalanabb nemi válaszolhatunk. Úgy önálló, ahogy a pedagógia, az andragógia és a gerontagógia önálló tudomány az általános emberneveléshez, antropagógiához képest. (A tárgyak mászerűsége mellett a módszertan lényegében azonos az antropagógia egész területén.) Ezért megítélésünk szerint az embernevelés tudománya, az antropagógia jelent – a hozzá legközelebbi, más vezetési tudományokhoz képest – önálló tudományt. A többi ennek az egésznek egymástól lényeges jegyekkel eltérő egy-egy részága.

Az antropagógiának egy sajátos – vele párhuzamosan futó – de egész területére kiterjedő, specifikus ága az önneveléstudomány. Részben mint a bipoláris embernevelési folyamatban a résztvevő alany önfejlesztő, önalakítási mozzanatának elmélete, szerves részét képezi az antropagógiának, részben mint kifejlett önnevelés, önművelés elmélete és gyakorlata interdiszciplináris helyet tölt be az antropagógia és kultúratudomány, vagy művelődéstudomány között.

## Irodalom

Banús, E.: Összefüggések a kultúra, a gazdaság és a politika között. *Kultúra és Közösség*, Budapest, 1995. Pp.: 175-181.

Durkó, M.: *Felnőttnevelés és népművelés*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1968.

Durkó, M.: Gondolatok a művelődési menedzsmentről. In: *Új Pedagógiai Szemle*, Budapest, 1995. 12. Pp.: 58-68.

Guiot, Jean M.: *Szervezetek és magatartásuk*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1984

- Hanselman, H.: *Andragogik. Wese, Möglichkeiten und Grenzen der Erwachsenenbildung*. Zürich, 1951.
- Have, T., T.: A felnőttképzés mint tanulmányi terület az Amsterdami Egyetemen. In: *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*. Heidelberg, Quelle und Meyer Verlag. 1969.
- Hinzen, H. (szerk.): *Fejlődésorientált felnőttoktatás*. Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség, 1996.
- Husen, Th.: Nyolc kérdés Thornsten Husen professzorhoz. Riport in: *Új Pedagógiai Szemle*, Budapest, 1993. 1. Pp.: 128-133.
- Kopp, M. – Srabski, Á.: *Alkalmazott magatartástudomány*. Budapest, Corvinus Kiadó, 1995. Pp.: 214.
- Korten, D. C.: *Tőkés társaságok világalma*. Budapest, Kapu, 1996. Pp.: 480.
- Medinszkij, E., N.: *Enciklopedyija vnyeskolnyego I-III*. Moszkva, Leningrad, 1923, 1925, 1928.
- Polónyi, I.: *A közoktatás gazdasági, politikai tényezői*. Debrecen, KLTE, 1998.
- Pöggeler, H.: *Einführung in die Andragogik. (Grundfragen der Erwachsenenbildung)*. Düsseldorf, 1957.
- Rubovszky, K.: A kulturális (művelődési) menedzsment lényege, oktatása Európában és hazánkban. *ACTA Andragogiae et Culturae 15*, Debrecen, KLTE, 1993. Pp.: 7-20.
- Schweitzer, A.: Kiért szól a harang. *Hvg 1998/14*. Budapest, 1998. Pp.: 93-94.
- Semjén, A.: Oktatásfinanszírozás: szempontok egy reformhoz. *Közgazdasági Szemle*, Budapest, 1992/12. Pp. 1091-1106.
- Setényi, J.: Kényszerek és lehetőségek. *Új pedagógiai szemle*, Budapest, 1997. okt. Pp.: 29-30.
- Szabó, J.: *Esettanulmányok a gazdasági oktatásban*. PhD dolgozat, KLTE Neveléstudományi és Művelődéstudományi Program, 1998.
- Szentgyörgyi, Zs.: Tizenöt év múltán. Előretétekintés a múltba. In: *Magyar Tudomány*, Budapest, 1998. február, Pp.:125-131.
- Tímár, J.: Munkaerő-kereslet 2010-ben. *Közgazdasági Szemle*, Budapest, 1996. Nov. Pp.: 995-1009.
- Tót, Éva: *A folyamatos szakmai képzés helyzete Magyarországon*. A Tempus AMPHFOR projekt zárótanulmánya, 1997, Kutatás Közben sorozat No 216, Oktatókutató Intézet.
- Vámos, T.: Információs társadalom – mire készülünk? In: *Magyar Tudomány*, Budapest, 1998. február, Pp.:132-140.