

KÉZIKÖNYV FELNÖTTEKNEK

A Handbook of Adult and Continuing Education eligazít a felnőttoktatás körüli fogalmi és egyéb zűrzavarokat illetően, például, hogy mi a különbség az adult education, a continuing education, lifelong learning, independent learning projects, community education, community development, adult learning, andragogy, adult basic education, animation, facilitation, conscientization stb. között. Ez a hetedik kötet abban a sorban, amelyet a felnőttoktatás amerikai szakmai szervezete ad ki a felnőttoktatás kialakulóban levő területéről. A kézikönyv első három kiadását az Amerikai Felnőttoktatási Szövetség (American Association for Adult Education, AAAE) jelentette meg 1934-ben, '36-ban és '48-ban, az utóbbi hármát az említett szervezet két utódszervezete adta ki 1960-ban, '70-ben és '80-ban. Az évtizedenkénti megjelenés oka egy olyan referenciamunka időnkénti kiadásának igénye, amely egyszerre definiálja és interpretálja a terület egészét a kutatók, illetve az egyes részterületek képviselőinek szemszögéből. Bár minden kiadás önmagában is megállja a helyét, hiszen egy-egy évtizedet átfogó kép a felnőttoktatás helyzetéről, a kézikönyvek együttesen egy mozgalom érzetét keltik, amelyet alátámaszt az a tény, hogy megfogalmazznak némely prioritásokat is a szponzoráló szakmai szervezetek számára.

A 650 oldal terjedelmű, szép kiállítású és gondosan szerkesztett kézikönyv tárgyszójegyzékkel, névjegyzékkel és az előző hat kiadás tartalomjegyzékével egészül ki. A szerkesztők vezérlő elve láthatóan a teljesség nyújtása volt ezen a szakterületen, mind tematikus, mind a különböző megközelítési lehetőségek értelmében, mind a praktikum, a használhatóság szempontjából. A kézikönyv lefedni igyekszik a felnőttoktatás különböző területeit, integrálni törekszik a különböző megközelítési lehetőségeket, s nem csak egy paradigma képviselőit juttatja szóhoz. Ugyanakkor széleskörű informálódási lehetőséget kínál.

A könyv öt részre tagolódik: *a felnőttoktatás professzionalizálódása, a tanulók és az oktatási folyamat, az oktatási programok főbb kidolgozói, a felnőttoktatáson belüli főbb programterületek és a speciális klientúra, valamint a felnőttoktatás jövője alkotnak egy-egy nagyobb részt.* Az egyes részek számozott tanulmányokra tagolódnak, ilyenformán együttesen 48 nagyobb tanulmányból állították össze a kötetet.

Az első rész 13 fejezete veti fel a legátfogóbb kérdéseket: kijelöli a társadalmi kontextust, a koncepcionális kereteket, és bemutatja a felnőttoktatás területeit. A társadalmi kontextus nemcsak a demográfiai, a technológiai, a társadalmi és a politikai tényezőket érinti, de a kiválasztott értelmezési, szemléleti keretet is. A második fejezet mutatja be az utóbbit, tehát hogy a különböző módon definiált kontextusok hogyan vezetnek különböző definíciókhoz magát a felnőttoktatást illetően. A harmadik fejezet a felnőttoktatást a múltra vonatkoztatva történeti tudásunk relativitására kérdez rá. (Kinek a történetéről is van szó? S kiét foglalja magában még, s kiről nem esik szó?) A negyedik fejezet a felnőttoktatás céljairól és filozófiájáról szól. (Mi a felnőttoktatás célja: a nyugati gondolkodás terjesztése, az emberi tőke fejlesztése, az egyenlőség és igazságosság megvalósítása, a létező társadalmi viszonyok reprodukciója, esetleg az individuumok önmegvalósítása?) Az ötödik fejezet társadalomelméleti reflexiókra hívja meg az olvasót: attól függően, hogy a kontextus-orientált szociológiai pozícióit töltünk be, s az egyén fontosságában vagy közösségi ideológiákban hiszünk – a felnőttoktatás különbözőképpen definiálódik számunkra. A hatodik fejezet, az összehasonlító és a nemzetközi felnőttoktatás alapfogalmait tárgyalja. (Hogyan tanulhat egyáltalán az egyik felnőttoktatási rendszer a másiktól, ha különböző feltevésekre épül, s különböző társadalmi közegekben működik?) A következő két fejezet a felnőttoktatási programokat kínálók veszi sorra mind az állami, mind a nem állami szektorban. (Mit hoz a

szervező területek számára a professzionalizáció folyamata? Mi a jelentősége annak a ténynek, hogy az önkéntes szektor az észak-amerikai felnőttoktatásban csökkenőben van?) A következő három fejezet a felnőttoktatás professzionalizálódásának folyamatát írja le Észak-Amerikában, amely az önkéntesség elvének háttérbe szorulását eredményezte. (Hogyan hat a szakmai szervezetek szerepének megváltozása, előtérbe kerülésük, a felnőttoktatók formális felkészítésére, a terület szakirodalmára és információs forrásaira?). Az utolsó fejezet a felnőttoktatáson belüli prioritásokkal és a finanszírozási módok tárgyalásával foglalkozik.

A második rész a felnőttoktatásban résztvevőket, és magukat az oktatási folyamatokat vizsgálja. A felnőtttség: pszichológiai és biológiai jellemzőkkel leírható állapot, a felnőttek más körülmények közt tudnak tanulni, sajátos programokat és módszereket igényelnek. A felnőttoktatásban résztvevők számát – de az irányítás és a finanszírozás kérdéseit is – erősen befolyásolja az a definíció, hogy mit tekintenek felnőttoktatásnak. Az Egyesült Államokban például a közoktatási törvény szerint csak az alapsmereti és a középfokú felnőttoktatás számít felnőttoktatásnak, a felsőoktatási törvény a postsecondary és a "continuing" oktatást tekinti annak.

A harmadik rész a felnőttoktatási programokat kínálókat tárgyalja: a közpénzekből fenntartott vagy adóval támogatott cégek és intézmények (például iskolarendszerű állami oktatás, négy éves egyetemek és főiskolák, community colleges, együttműködések, fegyveres erők, korrekciós lehetőségek, könyvtárak és múzeumok, szövetségi és területi szervezetek), a nonprofit, önfenntartó cégek, illetve a profitorientált intézmények kínálatának alakulását. A tendenciákat elemezve úgy tűnik, a közpénzekből finanszírozott felnőttoktatás növekszik. A felnőttoktatás leggyorsabban fejlődő területe azonban mégsem ez, hanem a profit-orientált szervezetek szektora. A finansziális értelemben leginkább területet veszített szektor a nonprofit, az önfenntartó szervezetek területe. A különböző szektorok egymással folytatott versenyében alakul a beiskolázás, a technikai felszerelés, minőségellenőrzés úgy az egyes szektorokban, mint a terület egészén.

A negyedik rész a programokat és a kliensek speciális területeit tárgyalja: hogyan tervezik, szervezik, strukturálják a felnőttoktatási vállalkozásokat. A legfontosabb programterületek közé tartoznak a különböző iskolafokokon a befejezetlen iskolai végzettség megszerzését lehetővé tevő programok. Az alapkészségek elsajátítását az USA-ban és Kanadában *Adult Basic Education* (ABE) programok teszik lehetővé, a középfokú iskolai végzettség megszerzését az *Adult Secondary Education*-kurzusok (ASE). Az ABE, azaz az alapfokú oktatás, az írni-olvasni tanítás az egyik legfontosabb terület a felnőttoktatáson belül. Alapfokú felnőttoktatást kínáló intézmények közt találhatók egyházak, egyetemek, szakszervezetek, üzleti és gazdasági ipari szervek, a katonaság, de közoktatási intézmények és community colleges is. Az ABE szervezeteknek vannak saját nemzeti fórumaik (konferencia, sajtó stb.), és szakmai szervezeteik. Az ABE-kurzusok fő célja a felnőttek körében tapasztalható írástudatlanság, analfabétizmus felszámolása. Az írástudás (literacy) definíciója korántsem egyértelmű – ezt mutatják a különböző elnevezések is (general literacy, functional literacy, functional competency). A definíciós problémák kihatnak annak megítélésére is, hogy kb. mekkora népesség az, amely az ABE kurzusok potenciális tábort alkotja. Az Egyesült Államokban a funkcionális analfabéták becsült aránya 17 és 21 millió fő között van; más kritériumokat alkalmazó vizsgálat szerint számuk 23 és 57 millió közöttire tehető. Egy 1987-ben végzett vizsgálat szerint két főbb csoportja van az írástudatlanoknak: a (főleg idősebb) bevándorlóké, s a "benszülött" írástudatlanok tábora. Jellemző köztük a középfokú iskolai végzettséggel nem rendelkezők, kisebbségi csoportokhoz tartozók, szegények nagy aránya, és a magas munkanélküliséggel jellemezhető térségek lakóhelyein élők. A potenciálisan

érintettek arányát mutatja, hogy például egy 1987-ben végzett vizsgálat a kanadai népesség 8%-át találta teljesen, s 16%-át funkcionálisan analfabétának. Az ABE programok terén ennek ellenére nem található valamiféle kidolgozott, egységes, hatékony módszereken alapuló oktatás. A vizsgálatok azt mutatják, hogy nagy arányban használnak sokféle forrásból származó módszereket, eklektikus megközelítéseket, s nem volt egyetlen kiemelhetően speciális vagy hatékony módszer. A kurzusok között nagy különbség volt az eredményesség terén.

Az ASE programok potenciálisan 25,6 millió felnőtt igényeinek kielégítését szolgálják, akik korábban az iskolarendszerben kilenc évnél több, de tizenkét évnél kevesebb évfolyamot végeztek. A potenciális résztvevők magas aránya ellenére viszonylag kis számban vesznek részt, illetve végeznek el ténylegesen ASE-kurzusokat a rászorulóknak. A középfokú oktatásból lemorzsolódók adják a legnagyobb csoportját az ASE-tanfolyamok résztvevőinek, arányuk 25-30% között van az oktatási rendszerben. A lemaradók társaiktól több tulajdonságban különböznek: jellemző rájuk az alacsony iskolai részvétel, a rossz eredmények halmozása, az alacsony társadalmi-gazdasági státusz, viselkedési problémák, kevésbé motiváló családi háttér. A felnőtt népességen belül elkülönülnek demográfiai jellemzőik, életstílusuk, szociálpszichológiai jellemzőik, jövedelmük alapján. Mégsem alkotnak homogén csoportot, vannak köztük gazdasági vezetők, vállalkozók, betanított vagy segédmunkások, marginális csoportokhoz tartozók. A középfokú iskolai végzettség megszerzését célzó vagy lehetővé tevő programok többfélék: van köztük középiskolák által kínált esti képzés, ezeken a jellemzően néhány tárgy kivételével a nappali képzés szerkezetéhez hasonló általános képzést szakmai és üzleti ismeretekkel lehet kombinálni. Az alternatív programok ehhez képest is rugalmas szerkezetűek, több ponton kínálnak választási, és egyéni ütemhez való igazodási lehetőséget. A kompetencia alapú oktatási programok a tárgyi tudás helyett a bizonyos alapvetőnek ítélt készségek elsajátítására irányulnak. Van, ahol csak a legtöbb államban a nappali középfokú végzettséggel egyenértékűnek számító, illetve bizonyos felsőoktatási intézmények által is belépési feltételként elfogadott vizsgára készítik fel (GED). Az ASE-programokra irányuló vizsgálat szerint a sikerültebb kurzusok azok, amelyek világosan meghatározott oktatási céloknak megfelelően strukturálni és rendszerezni képesek módszereiket, tananyagaikat és értékelési rendszerüket, s képesek individualizált oktatási tervek kidolgozására a különlegesen jó vagy gyenge tanulók számára, valamint gyakori visszajelzéssel szolgálnak számukra.

Az iskolarendszerű felnőttoktatás személyi állományára jellemző – a tanárokat, a vezetőket és az adminisztrátorokat is beleértve – a részidőben dolgozók magas aránya: az Egyesült Államokban a személyi állomány 57%-a részmunkaidőben, 33%-a önkéntesként dolgozik. Ennek a helyzetnek bár vannak előnyei, kétségtelen hátránya, hogy nem segíti a hatékony szakmaiság, a szakmai identitás kialakulását, s az alacsony fizetés igen kis motiváló erővel bír, holott ebben a szférában a speciális ismeretek és felkészültség nagyon is fontos lenne.

Speciális területeket jelent a felnőttoktatáson belül a *nyelvoktatás*, a *közösségi oktatás*, az *egészségnevelés*. A felnőttek nyelvoktatása, ez az Egyesült Államokban és Kanadában az angol, mint második nyelv oktatását jelenti. Az angol nyelv oktatása közvetlenül összefügg a bevándorlás történetével, az igényeket azonban az 1920-as, '30-as években az amerikanizációs politika, a '60-as, '70-es években az európaiakat preferáló bevándorlási politika megváltozása még inkább megnövelte. A harmadik világból bevándorlók nagy tömegei komoly fellendülést jelentettek mind a felnőttoktatással foglalkozóknak, mind a tanítási módszertani újdonságokkal kísérletezőknek. Az egészségnevelés a paradigmaváltásra példája lehet. A professzionális világ, a tudományos objektivitás paradigmája, amely a diagnózist és a kezelésmódot elválasztja a kienstől, s a döntés jogát az orvosnak tartja fent, sok helyen átadja

a helyét egy új paradigmának, melyben a megelőzésre, illetve a kontextusra helyeződik a hangsúly, s a betegek aktív szerepet játszanak mind a diagnózisban, mind a terápiában. Néhány fejezet a negyedik részen belül egyéb speciális igényekkel foglalkozik: szakmai oktatás, vidéken élők oktatása, nők, munkások, faji, etnikai kisebbségek, fogyatékosok oktatása. Számos, az előbb említett csoport az elmúlt évtizedekben került nagy számban a felnőttoktatás kliensei közé (például diplomások továbbképzése, oktatása, akik számára törvény írja elő tudásuk és képességeik folyamatos megújítását, idősek, akik a hosszabbodó átlagéletkor és az aktív nyugdíjas évek meghosszabbodásával növelik a tevékenységet kereső aktív egyének számát mind a keresleti, mind a kínálati és a szervezői oldalon). Mégis, a felnőttoktatásban a tipikus résztvevő személy középosztály-beli, fehér, iskolázott, és viszonylag jól keres.

Az ötödik, utolsó rész, a felnőttoktatás jövőjét tárgyalja. Üzenete összefoglalva: a jövő a jelen, azaz a jövő éppen most történik, ha az új oktatási technológiákat vizsgáljuk, melyeket a mikrochip, a számítógép tesz lehetővé. Az utolsó két fejezet a felnőttoktatást 2000-be vetíti ki.

Összegző vélemény helyett talán érdemes zárásként ezúttal egy eddig nem tárgyalt – a recenzió szerzőjét, s remélhetőleg az olvasók egy részét is foglalkoztató – problémát kiemelni: a kutatás kérdését. A felnőttoktatás, mint kutatási terület kérdései nem választhatók el a társadalomtudományi kutatás, illetve az oktatáskutatás kérdéseitől. Ilyen például a pozitivisták és a velük szembenállók heterogén táborának vitája, ilyen az elméleti kutatások és az alkalmazotti kutatások dilemmája. Az előbbi kérdés a '70-es évek közepén merült fel először, amikor a pozitivista megközelítéshez képest alternatív megközelítést képviselő előadások hangzottak el az Adult Educational Research konferenciáján. A '70-es évekig a pragmatikus, gyakorlatias megközelítés vált egyeduralmává – ahogyan ez a *Handbook '70-es* kiadásának tartalomjegyzékéből is kiderül. Az új paradigma képviselői új generáció tagjai is voltak egyben, egy részük önmagát konstruktivistának, másik része naturalistának vallotta magát, akadt köztük a chicago-i iskola követője, illetve a fenomenológiai szociológia híve is. A pozitívizmussal szembeálló táboron belül nem volt konszenzus, csak közös pontok, amelyben mindannyian egyetértettek (például a tudás, illetve a társadalmi valóság nem eleve adott, elsajátításra, felfedezésre váró állandó minőség, hanem az ember, illetőleg a társadalom terméke, folyamatosan változásban lévő dolog). A '80-as évektől a különböző fenomenológiai, hermeneutikai, kritikai elméletet képviselő megközelítés már gyakrabban fordult elő, a két megközelítés a '80-as évek közepén (1987-ben) közeledett egymáshoz, amikor a két addig szembeálló irányzat illetve testület (Theory Building Task Force és a Research Needs Task Force) kombinálására tett javaslatot a *Commission of Professors of Adult Education* (CPAE) éves közgyűlése.

Nem oldja azonban meg a pozitivisták és a velük szembeállók vitájának feloldása a kutatás céljainak alapvető kérdését: a kutatásnak az elméleti tudást kell-e gyarapítania, vagy a problémamegoldó funkciókat szükséges a gyakorlatban felmerülő problémákkal kapcsolatban megoldania – azaz: elméleti, vagy pragmatikus igényekkel kell-e működnie? A gyakorlat és az elmélet viszonyának kérdése nem új keletű az oktatáskutatás területén. A dilemma feloldása a két irányzat egyesítését kifejező "theory-in-use", illetve az "action research", "participatory research" elnevezésekben testesülnek meg. Ezek azok a megközelítések, amelyekben az elméleti és az alkalmazott kutatás nem kizárja, hanem kiegészíti egymást. Az *action research* előnye, hogy könnyen megteremt a hidat a kutatásban az elmélet és a gyakorlat között, ami kedvez a kutatóknak, mivel friss, valóságos tapasztalatokat és adatokat szolgáltat számára, ösztönzi a reflexiót, amennyiben a terméketlen elméleti viták helyett

tesztelni képes az elméletet, de hasznos a megrendelőnek is, aki a gyakorlatban hasznosítható kutatási elemzést, alapos reflexív, eredményeket vár és kap.

A kutatás másik fontos kérdése az elméleti paradigma alkalmazásának kérdése, a tudományterület öndefiníciója, más területektől való elhatárolására, illetve a kutatási kérdésfeltevések, stratégiák kidolgozása. A fentiekben múlik, hogy egy terület, például a felnőttoktatás önálló területként meg tud-e jelenni. Elsősorban azonban nem elméleti, hanem gyakorlati alapon történik meg az elkülönítés mind a felnőttoktatás és más területek közt, mind a felnőttoktatáson belül. Utóbbinál a klasszifikáció alapja lehet a tanulás folyamata (tanítás, tanulás, tanterv, irányítás), a problématerület (például a vallás, egészségügyi ismeretek, alapismereti oktatás), vagy az oktatás helyszíne (otthon, munkahely, szabadidőközpont stb.). Nem lenne könnyű a felnőttoktatás egészének specifikumait megfogalmazni. Történtek kísérletek sajátos megközelítés és terminológia kialakítására – a legismertebb az *andragógia* elnevezés, amely 1883-ban született meg, de sokáig nem igazán terjedt el –, de mindeddig nincs a tanulmány szerzője szerint egységes felnőttoktatási elmélet, s feltehetőleg esély sincs ennek kidolgozására, mivel túl kevés specifikuma van a felnőttoktatásnak, amely annak minden területére érvényes lehet (például az önvezérelt tanulás folyamata). A felnőttoktatás területén előfordul a kritikai elmélet alkalmazása, gyakrabban más tudományterületekről kölcsönzött elmélet alkalmazása (szociológia, antropológia, politológia, gazdaságtan), s kísérletképpen kommunikációelméleti, irodalomelméleti, rendszerelméleti keret is előfordul. Ugyanakkor viszonylag kevés a történeti megközelítést választó kutató, különösen Nagy-Britannián kívül. Kihívást jelent a kutatók számára a nemzetközi összehasonlító adatok, kutatások megjelenése is. Az összehasonlító kutatás előnye, hogy nemcsak a különböző országok különböző gyakorlatára tudja felhívni a figyelmet, hanem az is, hogy nem engedi a használt fogalmak, megközelítések partikuláris használatát, illetve ezzel összefüggésben rávilágít az egyes felnőttoktatási rendszerek egészének sajátos partikularitásaira. (A tanulmányban példaként a svéd és az amerikai gyakorlatot említik: míg kutatásaikban a svédek a történeti és a politikai megközelítést helyezik előtérbe, addig az Egyesült Államokban elsősorban az egyéni igényekre helyezik a hangsúlyt.) Összességében azonban a '80-as évek második fele óta, különösen a fenti kérdésre adott válasz egyre inkább úgy fogalmazható meg, hogy a diszciplinára építő megközelítés helyett egyre inkább a multidiszciplináris, illetve interdiszciplináris megközelítés felé érdemes elmozdulni. Ahhoz, hogy a kutatás eljusson a fenti, esetleg csak hasonló, vagy akár attól eltérő következtetésekre, a fenti kérdések feltevésére, egyfajta kommunikációra, s minimális (akár csak a kérdések feletti) konszenzusra lenne szükség legalább néhány szereplő közt.

(Sh. B. Merriam-Ph. M. Cunningham: *Handbook of Adult and Continuing Education*. Jossey-Brass Publishers, San Francisco, London, 1989.)

Imre Anna