Oszlánczi Tímea

A hazai felnőttoktatás irányvonalai

Jelenleg hazánkban az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés az, ami egyre inkább az érdeklődés homlokterébe kerül. Ez az a terület, amely önálló, magas szintű jogi szabályozottsággal rendelkezik, és vitathatatlanul ez az a terület, amelyik számszerűen a legtöbb képzésben részt vevő személyt foglalja magában.

Hazánkban a rendszerváltást követő években bekövetkezett változások természetesen az oktatás, valamint a képzések területén is érezték hatásukat. A felnőttek oktatásával, képzésével foglalkozó intézmények már a rendszerváltást megelőzően is jelen voltak, azonban az országos statisztika (Bajusz–Hinzen–Horváthné 1999) szerint az intézmények több mint fele (54,5 %) csak a kilencvenes években jött létre. A rendszerváltást követően bekövetkező gazdasági változások hatására munkahelyek százezrei szűntek meg, illetve új vállalkozástípusok jelentek meg akár egyéni, akár társas vállalkozás formájában. Ebben a megváltozott társadalmi, illetve gazdasági környezetben elengedhetetlenül szükségessé vált egy olyan oktatási-képzési rendszer kialakítása, amely az életkori sajátosságokat nem figyelmen kívül hagyva épít a már meglevő ismeretekre, a már rendelkezésre álló gyakorlatra, és csak a legszükségesebbeket sajátíttatja el a képzésben részt vevő személyekkel. Vagyis szükség volt egy olyan formára, amelybe akár a munkaviszony megtartása mellett, akár munkanélküliként vagy fiatal pályakezdőként lényegében bármikor be lehet kapcsolódni, és aránylag rövid idő alatt sor kerülhet a tananyag elsajátítására. Ezt a képzési típust már nem lehetett megvalósítani kizárólag az iskolai rendszerű keretek között, így a hagyományos oktatási forma mellett teret nyert

az iskolarendszeren kívüli képzési forma is. (Váradi 2008) Jelen tanulmányunk célja, hogy bemutassa e két terület főbb jellemzőit, illetve számba veszi a kialakulására ható főbb irányzatokat, típusokat is.

Az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli oktatás és képzés jellemzői

Hazánkban e területen uralkodó fogalmi hármas (felnőttoktatás – felnőttképzés – felnőttnevelés) vonatkozásában nehéz igazságot tenni a tekintetben, hogy vajon melyik a legelfogadhatóbb. A fogalmi hármas használata tekintetében még a hazai szakemberek között sincs egyezség. A nyolcvanas évek végéig a felnőttnevelés fogalma volt a leginkább használatos, amely erős kapcsolatban állt a népműveléssel és a közművelődéssel. A rendszerváltás után a felnőttek elméleti oktatására és gyakorlati képzésére helyezték a hangsúlyt a képző intézmények, és igyekeztek elfelejteni azt, hogy az ilyenfajta oktatás és képzés során a felnőttnek akár az egész személyisége fejlődhet: a három megnevezés ebben az értelemben pedig *„koncepcionális hangsúlykülönbségekre utal”*. (Zrinszky 1996: 118) Zrinszky László az *„iskolarendszerbe integrált”* és *„iskolán kívüli (out-of school)”* oktatási intézményeknek nevezi ezeket. (Zrinszky 1996: 157). Ehhez az osztályozáshoz járul hozzá egy köztes kategória felállításával Durkó Mátyás, aki az ún. tanfolyam rendszerű felnőttoktatást egy átmeneti rendszerként szerepelteti a kötött iskolarendszer és a kötetlen, iskolán kívüli rendszer között. (Durkó 1999) Az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli felnőttoktatás alapvető különbségeire mutat rá Koltai Dénes is egy kilencvenes évek elején megjelent tanulmányában. (Koltai 1992) Az állami vagy önkormányzati finanszírozású iskolai felnőttképzést, amelyet az oktatási rendszer leképezéseként is értelmezhetünk, a túlszabályozottság, politikai befolyásoltság, az állami fenntartás kényszere, az alacsony pedagógusi bérek jellemzik. Az iskolarendszeren kívüli felnőttoktatás intézményei nagyobb önállóságot élveznek a tananyag kiválasztásában. Ezek a különböző vállalkozási formákban működő intézmények üzleti alapon szerveződnek, és előre rögzített áron kínálják képzéseiket. A felnőttképzési intézmények jellemző fenntartói köre között is különbséget találunk. Az iskolarendszerű oktatás terén elsősorban az

állam, a kormányzat és az egyház, míg az iskolán kívüli formáknál a munkahelyek, a felnőttképzési vállalkozások, az általános művelődési intézmények szerepelnek a fenntartó oldalán. (Zrinszky 1996) Az Állami Számvevőszék Kutató Intézete által 2009-ben kiadott *A felnőttképzési rendszerek hatékonysága nemzetközi összehasonlításban* című tanulmány az alábbiak szerint határozta meg az iskolarendszerű felnőttoktatás és az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés jellemzőit az irányultság, a résztvevők, az intézmények, illetve az akkori irányítás alapján.

1. sz. táblázat: Az iskolarendszerű, illetve az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés alapvető jellemzői

Szempontok	Iskolarendszerű felnőttképzés:	Iskolarendszeren kívüli felnőttképzés:
Fajtái, irányultsága	alapfokú képzés középfokú képzés felsőfokú képzés	általános képzés szakmai képzés nyelvi képzés
Résztvevők	*alapfokú képzés*: iskolai végzettséggel egyáltalán nem rendelkező felnőttek *közép- és felsőfokú képzés*: a továbbtanulni szándékozó felnőttek juthatnak magasabb szintű szakmai vagy általános képzettséghez (esti vagy levelező tagozat)	álláskeresőknek és pályakezdőknek szervezett képzések már munkaviszonyban állók szakmai továbbképzése
Intézmények	az iskolarendszer intézményei	kilenc regionális képzőközpont
	közintézmények profitorientált képzési vállalkozások	
Irányítás	az oktatásért felelős miniszter	a szociális ügyekért és munkaügyért felelős miniszter

Forrás: Állami Számvevőszék Kutató Intézete (2009)

Jelenleg hazánkban az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés az, ami egyre inkább az érdeklődés homlokterébe kerül. Ez az a terület, amely önálló, magas szintű jogi szabályozottsággal rendelkezik, és vitathatatlanul ez az a terület, amelyik számszerűen a legtöbb képzésben részt vevő személyt foglalja magában.

Kiemelt társadalmi szerepe okán azonban nem feledkezhetünk meg az iskolarendszerű felnőttoktatásról sem, hiszen ez az a terület, amely lehetőséget biztosít(hat) azok számára, akik az oktatás hagyományos keretein belül különböző okok miatt nem jártak sikerrel, kedvezőtlenül befolyásolva ezzel későbbi munkaerőpiaci esélyeiket, társadalomban betöltött szerepüket. Vagyis az iskolarendszerű felnőttoktatás biztosít lehetőséget arra, hogy az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező személyek pótolhassák ezeket a hiányokat, és ezt követően nagyobb esélylyel kapcsolódjanak be a szakmai képzésbe, esetleg magasabb szintű, felsőfokú képzésbe (Mayer 2006).

Mint már említettük, az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés az a terület, amely egyre karakteresebben jelenik meg az oktatási rendszerünkben, míg az iskolarendszeren belül zajló felnőttoktatás meghatározása nehezebb feladat, hiszen az az oktatás valamennyi szektorán belül képviselteti magát. Az iskolarendszerű felnőttoktatást sokáig az 1945 után teret nyert dolgozók iskoláival azonosították, amelyek jellemzően a közoktatás területén működtek (Györgyi 1997). Már a dolgozók iskoláinak megjelenése előtt is megfogalmazódott az igény arra, hogy a felnőtt lakosság képzése és művelődése hangsúlyos szerepet kapjon. Már Eötvös József is a szabadság elérésének leghathatósabb eszközét a nép felvilágosításában látta, és az *„egyenlőség”* felé vezető út pedig a *„műveltség egyenlőségére”* épül. (Gelencsér 1998: 15) Ezt próbálta megalapozni a 1848. népoktatási törvénytervezet, illetve az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. A sikerhez szükségesnek tartotta, hogy a társadalom azt támogassa, a részvétel pedig önkéntes legyen. Ezt követően hamarosan – 1869/70-ben – sor került a már közvetlenül a felnőttoktatás tekintetében megalkotott törvényjavaslat kidolgozására, amely a felnőttoktatás anyagi bázisának megteremtésére vonatkozott, és Irányi Dániel terjesztette elő, de nem került elfogadásra. Már most megjegyezzük, hogy e korai kísérlet ellenére hazánkban e terület átfogó, magas szintű, önálló jogi szabályozást csak a 2001-ben elfogadott törvénnyel kapott. A közoktatáson belül működő iskolarendszeren belüli felnőttoktatás hazánkban 1945-ben került bevezetésre az Ideiglenes Nemzeti Kormány által. A Dálnoki Miklós Béla miniszterelnök által kibocsátott 11.130/1945. M.E. számú miniszterelnöki rendelet gróf Teleki Géza kultuszminiszter által is aláírásra került. A kapcsolódó végrehajtási utasítás azonban csak

1946. február 7. napján jelent meg Keresztury Dezső akkori kultuszminiszter aláírásával. Ez az időpont tekinthető az iskolai felnőttoktatás hazai születésnapjának. (Csoma 1998) 1945 után a felnőttek iskolarendszerű oktatása a dolgozók általános iskoláinak, illetve a dolgozók középiskoláinak megalapításával lényeges politikai és gazdasági eszköznek minősült. (Gelencsér 1998) Ekkor még elsődlegesen a régi rendszer oktatásban, képzésben lemaradt rétegeinek iskolázottságát kívánták emelni, természeten – mint az előbbiekben is utaltunk rá – intenzív politikai töltettel. (Györgyi 1997) Hasonlóan vélekedik Kovács (2004) is, aki a dolgozók iskoláinak létrehozását iskolaszervezeti reformnak tekinti ugyan – legalábbis látszólag –, ténylegesen azonban politikai reformként értékelhető, hiszen nem vitásan az egyik cél a háború miatt abbahagyott tanulmányok folytatásának megszervezése, a tehetséges, de hátrányos helyzetű tanulók iskoláztatása volt; azonban további célként szolgált az új baloldali támogatói réteg kinevelése is, ami erősen pártszempontok szerint történt. (Kovács 2004) Az akkori terminológia szerinti *„dolgozók iskolái" „az önhibájukon kívül iskolai képzésben nem részesült felnőtt dolgozók"* oktatását hivatott szolgálni, mely valamennyi iskolatípusban megalakult. (Csoma 1998) *"Ily módon létrejött az iskolarendszer második-rendeskorúak (vagy az ún. nappali) iskoláival párhuzamos-ágazata, amely az első – a rendeskorúakat tanító – ágazat iskolai fokozataival és iskolatípusaival de iure egyenértékű végzettséget ad."* (Csoma 1998: 227) Az 1945-ben elfogadott rendelet három fő alapelv érvényesülése köré szervezte az iskolarendszerű felnőttoktatást: (1) az iskolai felnőttoktatás valamennyi intézménye pontosan megfeleltethető a közoktatásban működő egyes iskolai fokozatoknak és iskolatípusoknak. (2) jogi értelemben a végzettség tekintetében egyenrangúnak minősülnek a nappali képzés szerint teljesítők végzettségével. (3) a dolgozók iskolái rövidített szorgalmi idő, illetve a sajátos tantervek és óratervek szerint működnek, elősegítve ezzel a felnőttek eltérő időbeosztásához való alkalmazkodást. (Csoma 2000)A hatvanas években az állami szerepe továbbra is a fenntartás költségeinek viselésében mutatkozott meg, azonban az Országos Pedagógia Intézetben 1960-ban megalakult önálló felnőttoktatási tanszék mindenképpen előremutató körülményként értékelhető. (Magyar 2008) Erre az időre jellemző, hogy tömegek jelentkeztek az általános iskola pótlására a lehető legkülönbözőbb korosztályokból. Az 1960-as évek végére *„az itt tanulók 40% körüli*

aránya 20 éven aluli, további 20% körüli aránya 20 és 30 éves közötti, és nagyjából 40%-a 30 éven felüli volt." (Csoma 1998) A dolgozók iskolái a hatvanas évekig saját tantervekkel sem rendelkeztek, hanem ott a rendes korúak aktuális tankönyveiben lévő tananyag redukált változata alapján folyt a tanítás; illetve az óratervek struktúrája sem tért el a rendes korúak iskoláinak óratervi struktúrájától csak annyiban, hogy az nem tartalmazta az idegen nyelv oktatását, valamint a készségtárgyakat. (Csoma 1998) A változások intézményi előfeltétele volt a dolgozók iskoláival foglalkozó önálló elméleti műhely megalakulása, amelyet a korra jellemző módon a politikai akarat hozott létre 1962-ben. (Csoma 1998) Ekkor alapították a Művelődési Minisztérium háttérintézeteként az Országos Pedagógiai Intézetet, amely főiskolai rangú intézményként működött, melynek keretein belül létrehozták a Felnőttoktatási Tanszéket, melynek tanszékvezetője Várnagy Marianne lett, (1962–70) később pedig Gere Rezső (1970), illetve Csoma Gyula (1971) vezette. (Csoma 1998) A dolgozói képzés a hatvanas, illetve a hetvenes években érte el a csúcspontját: közel százezer hallgató iratkozott be a dolgozók általános iskolájába. (Felkai 2008) 1974-ben a középiskolai fokozaton belül megjelent a szakmunkások szakközépiskolája, amely a szakmunkásképző 3 évének elvégzését követően érettségit nyújtó középiskolai végzettséget eredményezett. Az állami szerepvállalás is kibővült a felnőttoktatás vonatkozásában, hiszen ebben az időben a képzési kínálat kibővült a Munkaügyi Minisztérium továbbképzési programjaival is. (Magyar 2008) Majd később a 80-as, 90-es években végbemenő átalakulás, illetve módosítások a fent vázolt rendszert (dolgozók általános iskolája, illetve az 1974 óta a három iskolatípusból álló dolgozók középiskolái) fogják érinteni. A nyolcvanas években végbemenő változások közül kiemelendő, hogy egyre több problémás fiatal felnőttoktatásba való átirányítására került sor, így a rendszer egyre differenciáltabb lett, és a képzés jellemzői is ennek megfelelően alakultak át (ifjúsági tagozatok megjelenése, képzési időpontok délelőttre helyezése, gyakoribb megjelenési kötelezettség). (Györgyi 1997) Az 1980-as évek második felétől a dolgozók általános iskolái ifjúsági iskolákká alakultak, ahol elsődlegesen rehabilitációs és reszocializációs tevékenységet folytattak pályaorientációs vagy szakmai előkészítéssel együtt. Bizonyos fokú szakmai ismeretek oktatására is sor került már ekkor. (Csoma 1998) A dolgozói iskolák képzési rendje tökéletesen alkalmazkodott a korra jel-

lemző teljes foglalkoztatottsághoz, így képzéseit esti és levelező rendszerben folytatta , heti egy-két alkalmas megjelenési kötelezettséggel, a délutáni órákra ütemezett órákkal (Györgyi 1997). A később kialakult dolgozók szakközépiskolai rendszere a szakmai képzések tekintetében nem töltötte be azt a szerepet, mint a közoktatási intézmények. Ezt a feladatot az egyes szakminisztériumok által működtetett szakmai tanfolyamok látták el. (Györgyi 1997)

Az állami részvétel a felnőttoktatás, felnőttképzés területén a nyolcvanas években nem a legkedvezőbben alakult, hiszen az iskolarendszerű képzés az Oktatási Minisztériumhoz, a közművelődés a Kulturális Minisztériumhoz, a szakmai képzés pedig a Munkaügyi Minisztériumhoz tartozott, mely tagoltság jelentősen megnehezítette a felnőttoktatás irányítását. (Magyar 2008)A felnőttoktatás keretében folytatandó alap- és középfokú tanulmányok folytatásának a lehetőségét a korábbi Közoktatási törvény (1993. évi LXXIX. tv.) is megteremtette. *„Az, aki nappali rendszerű iskolai oktatásban nem tud vagy nem akar részt venni, attól a tanévtől kezdve, amelyben a tizenhatodik életévét betölti, a munkahelyi, családi vagy más irányú elfoglaltságához, a meglévő ismereteihez és életkorához igazodó iskolai oktatásban (a továbbiakban: felnőttoktatás) kezdheti meg, illetve folytathatja tanulmányait.”* (Ktv. 78. § (1) bekezdés) Kizárólag csak a felnőttoktatás keretében voltak folytathatóak a tanulmányok a nyolc évfolyamos alapfokú képzés esetében attól az évtől kezdődően, amikor a tanuló a 17., középiskola és szakiskola esetében pedig a 23. életévét betölti. (Ktv. 78. § (2) bekezdés)

A jelenleg hatályos 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről hasonlóképpen határozza meg a felnőttoktatásban való részvételt: *„A tanuló munkahelyi, családi vagy más irányú elfoglaltságához, a meglévő ismereteihez és életkorához igazodó iskolai oktatásban (a továbbiakban: felnőttoktatás) az e törvényben foglaltak szerint vehet részt.”* (Nktv. 60. § (1) bekezdés) A kizárólagosan felnőttoktatásban megkezdhető tanév életkori határa akképpen módosult, hogy ena tanuló a nyolc évfolyamos általános iskola esetén tizenhetedik, míg középiskola és szakiskola esetén huszonegyedik életévét be kell töltse. A tanuló attól a tanévtől kezdve folytathatja a tanulmányait felnőttoktatás keretében, amelyben a tizenhatodik életévét betölti. (Nktv. 60. § (2) bekezdés)

A felnőttoktatás „főáramai”

Az alábbiakban áttekintjük, hogy melyek azok a főbb irányvonalak, amelyek a hazai felnőttoktatás és képzés fent vázolt formában történő kialakulására hatottak. A rendszerváltást követő években a magyarországi oktatást, képzést befolyásoló *„szakmai áramlatok”* a nyugat-európai országokból érkeztek hazánkba. A felnőttoktatásra is elmondható, hogy a nyolcvanas éveket meghatározó kelet-közép-európai hatást teljes egészében felváltották Nyugat-Európa uralkodó irányzatai. Pordány Sarolta a felnőttképzés vonatkozásában három *„főáram”*-ot különböztet meg, amelyek segítségével megkísérelte bemutatni a magyarországi felnőttképzést ért hatásokat, és azok eredményét: 1.) a *„nyugati főáram”*, amely a tanulás folyamatának jelentőségét emeli ki, 2.) a *„keleti főáram”* a tanár és a tanítás szerepét hangsúlyozza, 3.) *„Keleten és Nyugaton egyaránt fellelhető főáram”* a mérést, értékelést helyezi a fókuszba (Pordány 1999: 57). A fent hivatkozott elemzési módszernél Pordány Gerhard Schulze ismert kultúrtörténeti kutatásai során alkalmazott módszerét követte *(Schulze, Gerhard [1992]: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt/ New York: Campus Verlag).* Ezt alkalmazva a szerző a kilencvenes évek felnőttoktatását *„átmeneti állapotok sorozatának”* tekinti, és az erre legerősebben ható tendenciákat nevezi *„főáramoknak”*, illetve *„uralkodó széliránynak”* (Pordány 1999: 57).

A felnőttképzés kialakulásában, fejlődésében – különböző mértékben – több irányvonal is befolyásolta, befolyásolja más országok felnőttoktatásának alakulását. Az angol, a német felnőttoktatás, a francia szociokulturális animáció, a dán népfőiskolai rendszer, a svéd és a finn tanulókörök, az amerikai közösségfejlesztés, illetve Kelet-Közép-Európa országaiban az egykori Szovjetunió kulturális forradalmának hatásai is érezhetőek voltak (Maróti 2010: 12–13). Jelen tanulmányunkban természetesen nem célunk valamennyi irányvonal részletes bemutatása, inkább csak a Kelet-Közép-Európa felnőttoktatásra gyakorolt hatásuk alapján, a napjainkban is meghatározó helyet elfoglaló irányzatokat mutatjuk be röviden és a teljes történeti feltárás igénye nélkül. Az első az angol, a második a dán, a harmadik pedig a német felnőttoktatási rendszer. Az angol rendszerhez köthető az intézményes formá-

ban szerveződő felnőttoktatás (főként a tudományos ismeretterjesztés területén), a dán rendszerhez a népfőiskolák és tanulókörök köthetőek, míg a német rendszer a felnőttoktatás területének elméleti megalapozásával gyakorolt hatást.

Nagy-Britannia

A Felnőttoktatási és képzési lexikon szerint Nagy-Britanniában már a 16–17. században jelen voltak a tudománynépszerűsítő előadások, amelyek a 18. századra egyre gyakoribbá váltak. (Maróti: 2010) Londonban 1799-ben megalakult a Tudományos Társaság, ugyanebben az évben Glasgowban pedig a Mechanikai Intézet. Az kezdetben alkalomszerűen megtartott előadások rövidesen néhány hónapos tanfolyamokká alakultak. Mivel azonban jelentős mértékben a munkás érdekképviseleti szervek szervezésében került sor ezek megrendezésére, hamarosan politikai tevékenységtől tartva ellenezték a rendezvényeket. Másik probléma a költségek viselése volt. Amikor az állami és munkaadói támogatás nélküli, független működésre került sor, a tudományos tevékenység háttérbe szorult, és szórakoztató helyszínekké váltak. A 19. századra az intézetek teljesen megszűntek. (Kelly 1970) A nagy-britanniai felnőttoktatás második szakasza a 19. század második felétől kezdődött, hiszen a munkásmozgalom hatására a munkások tanulási szándéka egyre erősödött (pl.: 1872-ben javaslat született az egyetemi képzésükre). Albert *Mansbridge* javaslatára 1903-ban megalakult a *Munkásoktatási Társaság (Workers Educational Associacion),* amely a napjainkban is létező „szabadegyetemi" képzés előfutára volt. Az intézményi paletta 1969-ben tovább bővült, megalakult a brit felnőttoktatás egyik legnépszerűbb fóruma, a *Nyílt Egyetem (Open University),* amely már külföldieknek is lehetőséget biztosít a tanulásra. De Nagy-Britanniából ered a *nyitott kollégiumok (Open Colleges)* rendszere, illetve az 1992 óta megrendezett *„Felnőtt Tanulók Hete"*.

Nagy-Britannia ezredfordulót követő felnőttoktatásának alapvető változásait *Peter Jarvis* foglalta össze: a cél, hogy a felnőttképzésben bekövetkezzen a *„tanárközpontúságtól a tanulóközpontúságig"*, *„nappali tagozattól a részidős oktatásig"*, *„tantermi oktatástól a távoktatásig"*, *„tantárgyi elkülönüléstől az integrált ismeretig"* való változás (Jarvis 2001).

Az angol rendszer Magyarországra gyakorolt hatása leginkább a 19. század végétől az I. világháború kezdetéig volt tetten érhető, hiszen ezen időszakban élte virágkorát a tudományos ismeretterjesztés. A 20. században hazánkban – a társadalmi változások hatására – megszűntek a nagy-britanniai felnőttképzési jellegzetességek. *„Ha megpróbáljuk összehasonlítani a nagy-britanniai felnőttoktatást a hatására nálunk kialakult gyakorlattal, megállapíthatjuk, hogy a közvetlen kapcsolatok hiánya miatt azonosság ritkán érzékelhető, inkább csak hasonlóságokról beszélhetünk a szabad-egyetem és nyílt egyetem vonatkozásában pedig az elnevezés azonossága mögött lényeges különbségeket tárhatunk fel”* (Maróti 2010: 27).

A dán népfőiskolák és termelőiskolák

A dán felnőttoktatás az angliai tapasztalatokból indult ki, de attól lényegesen más eredményeket hozott. Abban, hogy Dánia Európa egyik legfejlettebb országa lett, jelentős szerepe van egy protestáns teológus, Nikolaj Frederik Severin *Grundtvig* nevével összefonódó *„demokrácia és tudás”* kettősének (Harangi 2002: 3). Grundtvig 1829 és 1831 között háromszor járt angliai tanulmányúton, abból a célból, hogy anyagokat gyűjtsön *„Északi mitológia”* című könyvének újabb kiadásához. A tapasztalatait – tanár és tanuló közvetlen kapcsolata, diákok részvétele a vezetésben, kis létszámú csoportmunka, fokozott közösségi szellem – azonban Grundtvig nem az egyetemen folyó oktatásban kívánta felhasználni, hanem a szegénységben élő, fiatal parasztok körében (Warren 1989: 212). *„Grundtvig a tanítás legfőbb céljának a nemzeti történelem, irodalom és folklorisztikus hagyomány, valamint a nemzeti kultúra más értékeinek a tudatosítását jelölte meg”* (Maróti 2010: 28). Harangi ugyancsak kiemeli, hogy Grundtvig elismerte ugyan a specializált tudást, a szakmára való tanítást, azonban mindennél előbbre tartotta az általános műveltséget, illetve ezzel összefüggésben a társadalom működésének megismerését (Harangi: 2002: 3).

A hazánkban használt *közművelődés* dán megfelelője a *„folkeoplysning”* (népfelvilágosodás). Ez a fogalom jelenti az arra a tevékenységre való utalást, amelyet a dán non-profit szektor tölt be a művelődésben, kultúrában, illetve a szakképzésben. (Juul 2001) A dán felnőttoktatási

intézményrendszeren belül mindenekelőtt ki kell emelni a *népfőiskolák* rendszerét, a *felnőttoktatási központ*okat, az *esti iskolák*at, valamint a *termelőiskolák*at. Jelen dolgozat keretei között csak a népfőiskolákkal és a termelőiskolákkal foglalkozunk, tekintettel arra, hogy ez a két intézménytípus gyakorolt jelentősebb befolyást más országok felnőttoktatására.

A népfőiskolák kialakulását jelentős mértékben segítette az a körülmény, hogy 1814-ben az akkori dán oktatási törvény lehetővé tette a magániskolák létrehozását. Az ehhez szükséges támogatásokat Grundtvig 1844-re szerezte meg, amikor is Röddingben megalakult az első bentlakásos népfőiskola (Warren 1989: 213). Magyarországon az első próbálkozás 1914-ben volt, amikor Bajaszentivánon népfőiskolai tanfolyamot szerveztek. Ezt követően 1925-ben Szadán szervezett oktatást egy helyi földbirtokos. Ezek azonban még csak kis mértékben igazodtak a külföldi tapasztalatokhoz. A magyar népfőiskolai mozgalom 1936 és 1948 között élte virágkorát. (Csorba 1998) Kezdetben például hazánkban a népfőiskolák főképpen az egyházakhoz kötődtek (Magyar Református Népfőiskola). 1948-ra azonban a teljes addig kialakult népfőiskolai rendszert felszámolták (Maróti 2010: 31).

A népfőiskolai rendszer újraszervezésére ezt követően csak a nyolcvanas évek közepén került sor, amelynek eredményeképpen 1988-ban megalakult a *Magyar Népfőiskolai Társaság*. A célokat tekintve a kiindulópont ekkor is a kistelepülések kulturális tevékenységének előtérbe helyezése volt, azonban hazánkban is megfigyelhető volt – csakúgy, mint Dániában –, hogy fokozatosan kiterjesztették a hatáskörüket, feladatkörüket, valamint szélesebbé vált a megcélzott résztvevői réteg (nyugdíjasok, önkormányzati képviselők, romák, büntetés-végrehajtási intézetben szabadságvesztésüket töltő személyek, illetve felnőttek egészét megcélzó általános műveltséget növelő népfőiskolák). Jelentős különbség azonban, hogy hazánkban nem sikerült gyökeret verni a bentlakásos népfőiskolai rendszernek, míg Dániában alig találunk e képzések keretében nem bentlakásos keretek között folytatott képzéseket (Maróti 2010: 32). A népfőiskola intézményének kiemelt szerepét mutatja az is, hogy 1991-ben önálló törvényi szabályozást nyertek, rendezve ezzel az intézmények jogállását, meghatározva funkciójukat Státuszukat tekintve a nem-kormányzati szervek körébe tartoznak, amelyek alapítása, fenntartása és működtetése széles körű támogató

és együttműködő hálózat keretében valósul meg (munkáltatók, önkormányzatok, felnőttoktatási intézmények). (Juul 2001)A hazai felnőttoktatásra gyakorolt hatás tekintetében a dán felnőttoktatási intézmények közül még a *termelőiskola* vonatkozásában mutatható ki közvetlen kapcsolat. Magyarországon először a kilencvenes években elsőként Zalaegerszegen, majd Pécsett alakultak termelőiskolák hátrányos helyzetű fiatalok tanítására. A magyarországi iskolákat összevetve a dán gyakorlattal megállapítható, hogy azok az alapvető jellemzők tekintetében nagymértékű hasonlóságot mutatnak (hagyományos iskolai kellékek hiánya; a tanulás nagy része gyakorlati munka, amelyért fizetség is jár; az iskola szociálpolitikai tevékenységet is vállal). Ennek egyik indoka, hogy a magyarországi iskolák kialakításánál dán szakemberek nyújtottak közvetlen segítséget. Lényeges különbség azonban, hogy míg Dániában a résztvevő bármikor beléphet a képzésbe, addig hazánkban a tanévkezdés idejéhez kötött a belépés (Maróti 2010: 34).

A német felnőttoktatás

A fogalmi sokszínűség a német felnőttoktatási tevékenység megjelölésére is jellemző, hiszen három kifejezést is találunk, amelyek többé-kevésbé váltották egymást a német felnőttoktatásban: a 20. század elejéig jellemzően a *„népművelés”*, majd a *„felnőttképzés”*, a 20. század végétől pedig egyre inkább a *„továbbképzés”* kifejezést használják a tevékenység megjelölésére. (Nuissl 1996) A német felnőttoktatási intézményrendszer legismertebb formája a *népfőiskola*. Az első hasonló intézményeket az 1800-as évek végén alapították. A második világháborút követő újraszerveződésük után különösen megnőtt a jelentőségük, bár a keleti és nyugati vonal között természetesen nagy volt a különbség. Mai formájukat a hatvanas évektől nyerték el. Ekkorra már kettős szerepkört töltöttek be: egyrészt információs és felvilágosító központtá váltak, másrészt feladatuknak tekintették az elmaradott országokkal való célirányos kapcsolat kialakítását (Hinzen 2000: 117).

„A német felnőttoktatás története szorosan összefügg a népfőiskolák történetével. A munkásművelődés és felnőttoktatás viszonya éppen úgy jellemez egy történelmi folyamatot, mint a főiskolák, egyetemek és a népfőiskolák egymáshoz való viszonya is” (Volker 2000: 108). Szem-

ben azonban a dán rendszerrel, a német népfőiskola nem bentlakásos rendszerű, hanem esti, illetve délutáni programok keretében gyakorolják tevékenységüket (Maróti 2001: 38). Stifter a népfőiskola sikerének zálogát az alábbiakban látja: *„A népfőiskolai munka csak akkor bontakozhat ki széles hatókörben, ha az oktatás céljait nem valami eszmei útmutatás alapján határozza meg, hanem az aktuális szükségletek elemzése révén…”* (Stifter 2000: 268).

A német népfőiskola magyarországi hatását tekintve meg kell említeni, hogy a 20. század második felében a német szakirodalom volt jótékony hatással a magyar viszonyokra mind az elméleti, mind a módszertani megalapozása kapcsán, különös tekintettel Franz *Pöggeler* és Horst *Siebert* írásaira (Maróti 2010: 41). Megemlítendő itt például *Pöggeler* (1957): *Einführung in die Andragogik, vagy Siebert (1993): Theorien für die Bildungspraxis, illetve Siebert (1993): Lernprojekte Erwachsener: empirische, theoretische und methodologische Beitrage zur internationalen und vergleichenden Biographie - und Erwachsenenbildungsforschung* című írásai.

A német felnőttoktatás hatásának másik hazai megnyilvánulása a *„Felnőttoktatási Atlasz”* kutatás, amelynek keretében 1996-tól mintegy három éven át került sor a felnőttképzési tevékenységet folytató intézmények átfogó vizsgálatára Magyarországon először. A kutatás előzménye egy 1996-ban Jörg Knoll vezetésével Németországban, a Lipcsei Egyetemen készült szakdolgozat, amely Cottbus város felnőttképzési intézményeit mérte fel standard kérdőívvel. Ezt alapul véve, a magyarországi sajátosságokra adaptálva épült fel a hazai kutatás Heribert Hinzen és Koltai Dénes vezetésével. A „Felnőttoktatási Atlasz” kutatás alapján készült tanulmány szükségességét az indokolta, hogy a magyarországi felnőttoktatás – általános és szakmai, politikai és kulturális – helyzetéről és szükségletéről kevés megbízható információ állt a szakemberek és a képzésekben részt venni kívánó személyek rendelkezésére. Az állami, minisztériumi szervek által kezdeményezett vagy általuk lefolytatott vizsgálatok alapján megszületett áttekintések általában csak egyes intézményekre vonatkoznak. Hiányzott azonban a teljes kép arról, hogy a rendszerváltást követően milyen a magyarországi felnőttoktatás szerkezete, a felnőttoktatási intézmények által kínált képzések összetétele és az ezek iránti kereslet. A „Felnőttoktatási Atlasz” kutatás a fentiek közül arra vállalkozott, hogy a magyarországi

felnőttoktatás intézményi részét ún. szervezetszociológiai módszerekkel feltérképezze. Ez a hiányosság is érezhető volt az oktatáspolitika és az oktatásszervezők számára, akik kifejezetten akadályozó tényezőként jelölték meg ennek hiányát a felnőttképzés magyarországi továbbfejlődése előtt. Mindeddig nem akadt egyetlen olyan intézmény sem, amely a fenti kutatást elvégezte volna, illetve finanszírozni tudta volna. A kutatás módszerei között szerepelt az adatgyűjtés, és az egyes intézmények munkatársaival folytatott irányított beszélgetések/interjúk. A „Felnőttoktatási Atlasz" kutatásba főként a magán felnőttoktatási és továbbképző intézmények, a különböző kamarák, a szakszervezeti oktatási intézmények, a népfőiskolák, a TIT egyesületek, a szakiskolák és felsőfokú intézmények, az egyházak által fenntartott felnőttoktatási intézmények kerültek bevonásra (Juhász 2002: 85–92).

Összegzés

A fentiekben bemutattuk a hazai iskolarendszerű felnőttoktatás, illetve iskolarendszeren kívüli felnőttképzés jellemzőit, azok kialakulására ható tényezőket. Az áttekintés alapján megállapíthatjuk, hogy napjainkra a felnőttek oktatását, képzését folytató felnőttoktatás, felnőttképzés megkerülhetetlen részévé vált az oktatási rendszerünknek, olyannyira, hogy *„az oktatás átalakulásának legviharosabb szektora a XX. és XXI. század fordulóján nem a hagyományos közoktatás vagy felsőoktatás, nem is az iskolarendszerű szakképzés, hanem a felnőttoktatás."* (Kozma 2009: 134). Láthattuk, hogy helytálló ez a megállapítás a magyarországi felnőttoktatás helyzetére is.

Felhasznált irodalom

Bajusz Klára – Hinzen, Heribert – Horváthné Bodnár Mária (1999): Magyarország városainak felnőttoktatási atlasza. *Kultúra és Közösség*, 1998/4–1999/1. szám, 61–81.

Csoma Gyula (1998): A dolgozók iskolái tanterveinek első andragógiai koncepciója 1962–1972. In (Rubovszky Kálmán – Maróti Andor –

Sári Mihály szerk.): *A magyar felnőttoktatás története.* Budapest, Open Art. 227–232.

Csoma Gyula (2000): Alapelvek az iskolai felnőttoktatás tananyagának korszerűsítéséhez. *Új Pedagógiai Szemle*. 2000/11. szám, 24–28.

Csorba Péter (1998): A Magyar Református Népfőiskolai mozgalom 1936-48 között. In (Rubovszky Kálmán – Maróti Andor – Sári Mihály szerk.): *A magyar felnőttoktatás története.* Budapest, Open Art. 160–163.

Durkó Mátyás (1999): *Andragógia – A felnőttnevelés és a közművelődés új útjai.* [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 21. kötet]. Budapest, Magyar Művelődési Intézet.

Felkai László (2008): A felnőttoktatás története Magyarországon. In (Khademi-Vidra Anikó szerk.): *Adragógia elméleti és történeti alapjai*. 29–42.

Gelencsér Katalin (1998): A felnőttnevelés funkcióinak főbb változásai. In (Maróti Andor – Rubovszky Kálmán – Sári Mihály szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. Budapest. Open Art. 15–25.

Györgyi Zoltán (1997): Az iskolarendszerű felnőttoktatás kérdőjelei. *Educatio*, 1997/2. szám, 274–284.

Harangi László (2002): Grundtvig, az élő mítosz. *Tanuló társadalom* 2002./10. szám, 3.

Jarvis, Peter (2001): Az európai felnőttoktatás trendjei. In (Harangi László – Kellner Gitta szerk.): *Az európai felnőttoktatás és közművelődés perspektívái*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet, 19–29.

Juhász Erika (2002): A Felnőttoktatási Atlasz kutatás Magyarországon. In (Horváthné Bodnár Mária szerk.): *Partnerség az élethosszig tartó tanulásért. Az európai modernizációs folyamatok a magyar felnőttoktatásban. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 27. kötet]*. Budapest, IIZ/DVV, 85–92.

Juul, Olle (2001): *Felnőttkori tanulás Dániában. Az európai felnőttoktatás és közművelődés perspektívái*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet.

Kelly, T. (1970): *A History of Adult Education in Great Britain.* Liverpool. (k. n.).

Koltai Dénes (1992): Helyzet és esély a felnőttképzés emancipációjában. In (Koltai Dénes szerk.): *Felnőttképzés az ezredforduló változó világában*. Pécs, JPTE, 5–11.

Kovács Éva (2004): *A magyar közoktatásügy története 1945 és 1956 között. (A magyar közoktatás-politika ideológiai változásai.)* Ph.D disszertáció. Budapest, ELTE–BTK.

Kozma Tamás (2009): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai.* Eger, EKF Líceum Kiadó. Magyar Edit (2008): Fél évszázad a magyar felnőttoktatás történetéből. In (Magyar Edit – Maróti Andor szerk.): *Elbeszélések a magyar felnőttoktatás legutóbbi fél évszázadáról.* Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

Maróti Andor (2010): *Nemzetközi összehasonlító felnőttoktatás.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Mayer József (2006): A munkaerőpiac elvárásai és az iskolarendszerű felnőttoktatás. *Educatio*, 2006/2. szám. 288–304.

Pordány Sarolta (1999): Irányzatok az európai felnőttképzésben. *Educatio* 1999/1. szám, 56–60.

Stifter, Christian (2000): A népfőiskola szerepének az oktatási rendszeren belüli önképének 1945 óta végbement változása. In (Filla, Wilhelm – Gruber, Elke – Hinzen, Heribert – Jug, Jurij szerk.): *A felnőttképzés története Közép-Európában: A II. világháborútól az ezredfordulóig. [Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés sorozat 7. kötet].* Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 268–270.

Szegedy-Maszák Mihály (2006): A polgári társadalom korának művelődése II. In (Kósa László szerk.): *Magyar művelődéstörténet*. Budapest, Osiris Kiadó, 531–564.

Valuch Tibor (2006): A magyar művelődés 1948 után. In (Kósa László szerk.): *Magyar művelődéstörténet.* Budapest, Osiris Kiadó 565–688.

Váradi László (2008): *Felnőttképzés a jogszabályok tükrében*. Budapest, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.

Volker, Otto (2000): A német felnőttoktatásnak a népfőiskolák 1945 utáni fejlődése példáján bemutatott fázisai. In (Filla, Wilhelm – Gruber, Elke – Hinzen, Heribert – Jug, Jurij ed.): *A felnőttképzés története Közép-Európában: A II. világháborútól az ezredfordulóig. [Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés sorozat 7. kötet]*. Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 108–113.

Warren, Clay (1989): Andragogy and N. F. S. Grundtvig: A Critiical Link. *Adult Education Quarterly* 4. USA, University of Georgia.

Zrinszky László (1996): *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. Budapest, OKKER Oktatási Iroda.