

detileg egyes aktívabb iskolakörzetek kezdeményeztek, később több állam törvényhozásilag is szabályozott, és amely ma az elemi iskolai oktatás lényeges hányadára kiterjed. A FLES eredményessége még ma erősen vitatott kérdés magában az Egyesült Államokban is, különösen azért, mert az elemi iskolai oktatóknak csak kis hányada rendelkezik a szükséges nyelvismerettel ahhoz, hogy az oktatás valóban eredményes lehessen. Az utóbbi évtizedben az NDEA bőkezű segélyei, a közép-

és főiskoláról kikerült, jobban felkészült fiatal oktatók hatása és az egyes államok saját törvényhozási intézkedései lényegesen módosították az azelőtt nagyon kedvezőtlen helyzetet. Ezek hatására az Egyesült Államok szakemberei komolyan számolnak azzal a lehetőséggel, hogy aránylag rövid időn belül az amerikai középfokú oktatási intézmények lényeges hányada nemcsak kezdő, hanem haladó fokon is kell, hogy foglalkozzék a nagyobb világnyelvek oktatásával.

Csonka József

SZEMLELETVÁLTOZÁS A KÜLFÖLDI FELNŐTTOKTATÁSBAN

A tudományok állandóan bővülő kutatási eredményei — írja BOGDAN SUCHODOLSKI — a szakemberképzés időbeli kereteit egyre erőteljesebben feszegetik, szétoltni akarják. Másfelől viszont a modern gazdasági élet tempója magas kvalifikáltágú szakemberek gyors kiképzését igényli, ezért az időben és anyagban folytonosan bővülő képzést rövidíteni szeretné. E két ellentétes követelmény közti feszültség jellemzi az összes mai oktatási rendszert, ennek áthidalása a különböző társadalmi rendszerű országokban közös feladat. SUCHODOLSKI szerint a megoldást merőben új úton kell keresnünk: az általánossá váló és állandóvá tett felnőttoktatásban (11). Érdekesen cseng egybe a lengyel professzor állásfoglalásával az Indiai Felnőttoktatási Szövetség 1964-i konferenciájának nyilatkozata: „Az élethosszig tartó tanulás korunkban a megmaradás feltételévé vált.” „A gondolkodás és a magatartás hagyományos formái, az irányítás és ellenőrzés régi módjai már nem teszik többé képessé a mai embert arra, hogy megfeleljen azoknak a követelményeknek, amelyeket viharosan változó korunkban a technológia és az iparosodás támaszt az-egyénnel szemben.” (6)

Ezek a fölmérések, amelyek a világ legkülönbözőbb tájain, más-más gazdasági és társadalmi föltételek között születtek, egybehangzóan utalnak arra, hogy az oktatómunka forradalmának egyik területe éppen a felnőttoktatás. Korunkban világszerte megfigyelhető és tanulmányozható, hogy a legkülönbözőbb társadalmi feladatok kitzzése következtében — ezek a feladatok a primitív törzsi babonák eloszlásától a polgári demokrácia legmagasabb formáinak propagálási szándékáig terjednek — gyökeres változás megy végbe a felnőttoktatás szerepének megítélése terén. Éppen ez a megváltozott látás teheti időserűvé, hogy a

hazai felnőttoktatásról alkotott szemléletünket is revízió alá vegyük.

Miért szükséges ez? Részint azért, mert az emberi tudásanyag kitágulása korunkban a mi oktatási rendszerünk kereteit is feszegeti; egyre égetőbb szükségé teszi az általános műveltségi színvonal megemelését. Másrészt az utóbbi esztendőben nyilvánvalóvá vált, hogy sem a magyar népgazdaság szakemberszükséglete, sem oktatásügyünk anyagi és személyi ellátottsága nem teszi egyelőre lehetővé ennek az igénynek nappali tanulmányokkal, magányos úton történő kielégítését. Ebben a helyzetben nagy feladat árul a felnőttoktatásra, mert egyre világosabbá válik, hogy a magas általános műveltséggel és korszerű szakmai alapképzettséggel rendelkező állampolgárok képzése jórészt a felnőttoktatás keretei között fog történni. Ez a helyzet viszont át kell, hogy formálja a magyar közvélemény és a pedagógiai szakemberek felnőttoktatásról alkotott véleményét is. Eddig sokan hajlottak arra, hogy a felnőttoktatás különböző formáit amolyan átmeneti szükségességgnek fogják föl, amely a népi demokratikus államformának szükséges új káderek kinevelése, valamint a kulturális forradalommal járó általános művelődési feladatok elvégzése után önmagától elsorvad. A jelen helyzetben azonban elkerülhetetlenül még kell látnunk, hogy az elmúlt húsz év hazai felnőttoktatása egy világjelenség olyan sajátos megnyilvánulása volt, amelynek céljait és feladatait ugyan Magyarország új társadalmi rendszere diktálta, de formája és intézményes szükségessége a modern kor szükségleteiben gyökerezik.

E dolgozatnak éppen az a törekvése, hogy a felnőttoktatás új szemléletét bemutassa néhány újabb külföldi törekvés összehasonlító elemzése nyomán. Az anyag hatalmas volta miatt ez alkalommal a szocialista országok felnőttoktatási irányzatai vizsgálatától eltekinttem; ez a téma inkább ismert oldala. A nyugati polgári államok (NSZK, Belgium, Anglia, USA), a gyengén fejlett tőkés országok (Venezuela, Mexikó, Columbia, Brazília stb.)

Ninth Grade — The Modern Language Journal, Vol. L. No. 2. 101—104 o. HOCKING, Elton: The Decade Ahead — The Modern Language Journal, Vol. XLVIII. No. 1. 3—6 o.

és az un. harmadik világ néhány országának (Libéria, India) összehasonlító vizsgálata az igen nagy különbségek ellenére is világossá tehet néhány általános tendenciát.

A felnőttoktatás céljának újrafogalmazása

A szemléletváltás elsősorban a felnőttoktatás céljainak újrafogalmazását tanulmányozva tűnik föl. Nemcsak az tény, hogy a felnőttoktatásról beszélve fogalmak cserélődnek föl, vagy feladatok évülnek el és helyükbe újak emelkednek. Már maga az is újszerű, hogy a célokról egyáltalában szó esik. Hiszen a felnőttoktatás hosszú ideig egyszerűen csak volt; funkcionált már akkor, amikor ezen a pedagógiai területen különösebb neveléstudományi kutatómunkáról nem beszélhattünk. A célok megelégnült keresése és újrafogalmazása azonban már első pillantásra jelzi a forrongó változást, amely a felnőttoktatás terén világszerte végbemegy.

A célok megfogalmazása természetesen nemcsak azt az új tendenciát tükrözi, hogy a felnőttek tanítására világszerte más szemmel néznek, hanem kifejezi azokat a konkrét társadalmi feladatokat is, amelyeket az adott szociális struktúrában az illetékes tanügyi szakemberek ezen az oktatási területen el akarnak érni.

Az új szemléletmód történelmi-társadalmi háttéréül mind a fejlett nyugati polgári társadalmakban, mind Indiában egyrészt a civilizáció és kultúra közti feszültség, másrészt a modern kor iparosodásának „kihívása” szolgál. Az NSZK számára fontos kulturális fejlődési tendencia annak a műveltségellenes filozófiai-szociológiai irányzatnak többé-kevésbé sikeres leküzdése, amely a két világháború közti gyökerekből táplálkozva 1945 után osztatlanul uralta a nyugatnémet szellemi életet. Ennek az irányzatnak háttérbe szorítása elméletileg, a felnőttoktatás bizonyos mértékű intézményesítése gyakorlatilag tette lehetővé és szükségesé a célok újrafogalmazását. A felnőttoktatás célját az NSZK-ban három fő területen látják: közvetlen gyakorlati segítségnyújtás az önképzésben; a közvélemény aktív formálása; gyakorlati útmutatás a társadalmi és az egyéni cselekvésben (2, 12). Belgium francia nyelvű területein a következő okok tették túlhaladottá és szűk kapacitásúvá a hagyományos oktatási formákat: a) a rohamos gazdasági fejlődés és az ezzel kapcsolatos munkaerőszükséglet kielégítése részben a mezőgazdaságból, részben külföldről; b) az ipar, általában az egész társadalom „technikálódása”; c) a modern ipari társadalom szülte nagy tömegű ipari munkás, akik igényt tartanak politikai jogaik gyakorlására (!); d) a mezőgazdaság szerkezetének megváltozása; e) az egyének, embercsoportok és népek közötti viszony megváltozása a XX. században. Mindennek nyomán szükségessé

vált az un. „folyamatos oktatás” (*éducation permanente*) szemlélete és a gyakorlatba való átültetése. Csak ennek segítségével folytatható a demokratizálódás a társadalom minden rétegében, s ezáltal a társadalom humanizálása — állítja dr. Deprez (4). Hasonlóképp a demokratizálódást — annak sajátos polgári értelmében — óhajtja előmozdítani a svéd felnőttoktatás is, amikor például a szakszervezeti vezetőket, a szociáldemokrata és az agrárpárt politikusait (meglepően magas arányszámban) éppen a felnőttoktatás formáival akarja a politikai vezetésre alkalmassá tenni (7). India felszabadulás utáni demokratikus irányú társadalmi és ipari irányú gazdasági fejlődése a felnőttoktatás — elsősorban a szakmai képzés — alkalmait mint a modern világban való helytállásra főkészülést látta (5). A párizsi Szülők Iskolájának célkitűzéseit és tapasztalatait (8) — bár általános megállapításokban figyelembe vettem — eltérő jellege miatt adatszzerűen nem használhattam föl.

Nem hagyhatjuk megjegyzés nélkül azonban a társadalmi békére és megbékeltetésre irányuló törekvés felhangjait a nyugati polgári demokráciák felnőttoktatási célkitűzésében. Számukra a felnőttoktatás a „demokratizálás” eszköze — természetesen a polgári demokrácia eszméinek terjesztéséé, amely már önmaga is cleve meghatározott osztályuralmi rendszer. Politikai vezetők vezetésre képtessé tételének alkalma; s ha itt most eltekintünk is a svéd szociáldemokrácia politikai törekvéseinek elemzésétől, nyilvánvaló, hogy a felnőttoktatás az általános műveltségi anyag terjesztése által és emellett a szakszervezeti és munkásvezetők még alaposabb „eszmei megoldozását” jelenti.

A gyengén fejlett országok (Libéria, Mexikó, Venezuela, Columbia, Brazília stb.) oktatási célkitűzései sokkal konkrétabbak — egyúttal politikailag sokkal kevésbé árulkodóak. A cél ezekben az országokban az elemi kultúrakiszség (írás, olvasás, számolás) elsajátíttatása, főként az eredményesebb szakmai képzés érdekében. Háttéréül azonban — s ez itt ugyancsak újdonság — ők is hangsúlyozottan a modern, iparosodott társadalom eszményeit és követelményeit állítják (3, 9).

A felnőttoktatás jellegének változása

A szemléletváltás, amelyet a célok elemzésével szándékoztunk bemutatni, természetesen rányomja bélyegét a felnőttoktatás egész jellegére is. Ezen azt az új magatartást értjük, amellyel a kutatók, valamint az oktatásban aktívan résztvevők — tanárok és hallgatók — a felnőttoktatásban részt vállalnak.

E téren világszerte határozott oldódás mutatkozik. A felnőttoktatás régebben igyekezett nemcsak szervezeti keretet adni, hanem azon belül is szinte kisiskolás tanulói és élet-

szabályokat megállapítani, legalábbis egy-egy tanfolyam időtartamára, hogy ezzel is támogassa a tanulással még csak most ismerkedő vagy abból már jó ideje kizököknt ifjakat és felnőtteket. Ezek az iskolás formák egyes fejlettebb országok felnőttoktatásában továbbélnek, pl. a Mexikó városi *Casa de Alfabetización* esti osztályaiban — *DIEZ-HOOHLEITNER* megállapítása szerint — a túlzott adminisztráció lassan már akadályává válik a latin-amerikai felnőttoktatásnak vagy a libériai szakoktatás területén (3, 9). A felnőttoktatás egészét azonban erőteljesen ellenkező folyamat jellemzi. Az önkéntesség—kényszerítés dilemmájának legélesebb fölvetődéséről Libériából értesülhettünk; a fejlődésben lemaradt országok nevelésügye számára ez állandó probléma. A megoldás azonban előbb-utóbb náluk is a teljes önkéntesség és az oldottabb formák bevezetése lesz, ha nem értünk is egyet e vonatkozásban *ROBERT SMITH* önkéntesség melletti érveivel (9). *ERICKSON* professzor például hangsúlyozza, hogy a svéd felnőttoktatás információs jellegű, amely messzemenően figyelembe veszi a felnőttek felelősségérzetét s művelődési igényeikre apellál. Ezért általában elvetik a közép- és főiskolák szigorúbb fegyelmi és szervezeti kereteit (7). Hasonlóképp elveti a hagyományos és általánosan igénybevett formákat a nyugat-német oktatási rendszer is (12). Az USA fegyveres testületeinél folyó levelező oktatás pedig nemhogy kötelező lenne, hanem egyenesen abból a célból szerveződött — változatos közép- és felsőfokú tematikával —, hogy az újoncok számára valamivel vonzóbbá tegyék a szolgálatot (1).

A felsoroltak azonban egyúttal utalnak az oldódás párhuzamos jelenségeire is. A szervezeti téren általában bekövetkező lazulásokkal egy időben a felnőttoktatásban nyújtott ismeretanyag komplexebbé és differenciáltabbá válik. A komplexitással kapcsolatban megjegyezzük, hogy a külföldi *felnőttoktatás* általában tágabb terjedelmű fogalom, mint ahogyan az Magyarországon használatos. Beletartozik ugyanis mindaz, amit itthon a népművelés körébe sorolunk: a szervezeti formák változosságában, a nyújtandó anyag összetettségében, a pénzügyi alapok sokféleségében egyaránt (9). (A pénzügyi források összetettségét tanulságosan szemlélteti például a libériai összeállítás. A finansziális alapok közt ott található az oktatásügyi és a nemzetvédelmi minisztérium, a különféle egyházi és társadalmi egyesülések és szervezetek, a különféle közigazgatási hatóságok, külföldi alapítványok és támogatások és az UNESCO.) De még ahol a hazaihoz hasonló szűkebb értelemben esik szó a felnőttoktatásról (pl. Indiában), ott is szerepel a szakmai és az általános műveltség bizonyos összekapcsolása. Ez érvényes a libériai un. alapismereti tanfolyamokra is (6, 9). A komplex jellegnek azonban nem szabad

egy „sokat markol — keveset fog” eredménybe torkollnia. Közös érdeklődésű csoportok toborzásával, a kiválasztott oktatási anyag erőteljes sűrítésével és lényegének súlypontosításával, az elméleti ismereteknek folyamatosan a gyakorlatra való vonatkoztatásával kívánják ellen-súlyozni azt a tényt, hogy a felnőttoktatás lassan a felnőttek önkéntes művelődési alkalmainak szervezésévé válik (12).

Változások a felnőttoktatás anyagában és szervezetében

Az eddigiekben jelzett szemléletváltozás a felnőttoktatás anyagának és szervezeti formáinak konkrét átalakulásában ragadható meg. E kérdést tehát országról-országra haladva részletesebben is meg kell vizsgálnunk.

a) *Svédországban* a felnőttoktatáshoz tartozik — a hazainál tágabb értelmezés következtében — a szakoktatás, a politikai pártok és a szakszervezetek funkcionáriusai számára rendezett tanfolyamok rendszere és a népművelés változtatás anyaga is. Ez egyúttal jelzi, hogy a felnőttoktatás anyaga nem korlátozódik szigorúan a hagyományos iskolai tananyagra, hanem a legkülönbözőbb speciális ismereteket (szakszervezeti, pártfunkcionáriusi stb.), valamint a spontán érdeklődésből egybeverődött csoportok tájékoztatására szolgáló általános műveltségbeli adatokat is felöleli. A felnőttoktatásnak Svédországban megvannak a hagyományos szervezetei: a népfőiskolák. Ezekon kívül azonban újabban egyéb szervezeti formák is születtek: tanulókörök, levelező tanfolyamok, un. munkaadói és munkavállalói iskolák, valamint speciális rövidített tanfolyamok egy-egy szűkebb ismeretkörből. A városi lakosság számára leghasznosabbnak az un. tanulókörök mutatkoznak, míg a népfőiskolák a szakszervezeti és pártfunkcionáriusok számára nyújtanak alaposabb előkészítő képzettséget (7).

b) Az *NSZK*-ban a népfőiskola szervezeti formáinak bomlásával párhuzamosan differenciálódik és válik sűrítettebbé a tanítás anyaga. Bár — a felnőttoktatás jellegének változásával — mindenütt igyekeznek elkerülni a szakmai és általános művelődés merev szétválasztását, az oktatandó anyagot általában az oktatásra egybeszervezett kisebb-nagyobb csoportok érdeklődése határozza meg; de ez nem akadályozza a különböző előképzettséggel és érdeklődési körrel jelentkezők együtt-foglalkoztatását sem, ami egyébként az eredeti népfőiskola jellegéből következik. Az elméleti ismereteknek közvetlenül a gyakorlatra vonatkoztatása egyre nagyobb szerepet kap a felnőttoktatásnak mind tanterveiben, mind módszertanában. — A korábbi népfőiskolák felnőttoktatási központokká alakulnak át, amelyek hosszabb ideig tartó tanfolyamok szervezésére is vállal-

koznak, s erről látogatási, illetve haladási bizonyítványt állítanak ki (2, 12).

c) A hagyományos értelemben vett felnőttoktatás és a népművelés szervezeti-munkaköri összeolvadása talán *Belgiumban* a legerősebb. Az *éducation permanente* számos képzési lehetősége közül néhány: általános műveltségi kurzus, szakmai továbbképzés, mezőgazdaságszakoktatás, fotó-tv-filmklubok, vitaestek—konferenciák, színházi előadások és ankétok, zenehallgatással egybekötött táncos összejövetelek, bevezetés a művészetek elemeibe, tudományos ismeretterjesztés, tanfolyamok csökkentképességűek számára stb. (A népművelő felnőttoktatás *Belgiumban* általában az ipari körzetekre koncentrálódik. Így érthető, hogy az oktatási „kínálat” nem találkozik megfelelő kulturális „kereslettel”). — A felnőttoktatás támogatói és szervezői általában a) közigazgatási hatóságok; b) vallási -felekezeti; c) egyéb függő és független társadalmi szervezetek (4).

d) *Angliának* is megvan a maga hagyományos felnőttoktatási szervezete: a W.E.A. (*Workers' Educational Association*). A második világháború óta az oktatásban általában és a felnőttoktatásban különösen bekövetkező forradalmi változás az angol felnőttoktatási szervezetet is fölkaparta. A magasabb szakmai szinten folyó felnőttoktatást néhány egyetem erre szervezett tanszéke vette át. Itt a meg-növekedett szakemberszükségletnek az esti és levelező oktatás különböző formáival kívánnak eleget tenni. Az iparvidék felnőttoktatásának szervezéséből jelentős részt vállal az angol Szakszervezeti Tanács, amely 1961-ben tervet fogadott el a szakoktatásra vonatkozólag. A vidék felnőttoktatása újabban a Cambridge tartományi kollégium népfőiskolája mintájára szervezkedve időszzerű mezőgazdasági továbbképzést nyújt az általános ismeretek bizonyos elemeinek beolvasztásával. Mind anyagban, mind szervezeti formákban az újabb alakulatokhoz idomul az un. kerületi nevelési felügyelőségek (*Local Education Authorities*) 8000 esti iskolája is. A felnőttoktatás költségeit egyre nagyobb mértékben az oktatásügyi minisztérium vállalja magára a helyi szervektől (10).

e) Az *Egyesült Államok* oktatási szakemberei minden adandó alkalommal hangsúlyozzák, hogy nem kívánják semmilyen tekintetben utánozni az európai oktatási rendszereket. Ezek ugyanis szerintük túlonúl előnyben részesítik az ismeretszerzés deduktív formáit, míg az amerikai oktatás a kritikai és problémamegoldó gondolkodás, az alkotó egyén nevelését tűzi ki célul, s ezt kötetlen, kísérletező jellegű oktatással, a megismerés élményének egyéni átélésével akarja egybekötni. Ebből természetszerűen következik, hogy az USA-ban még tágabb tért hódít a felnőttoktatás kötetlen jellege ismeretanyagban és szervezeti formában egyaránt. Az elmúlt években

a Felnőttoktatási Alap végezte fölmérések szerint kb. 9 millió állampolgár vett részt évente szervezett felnőttoktatásban — ez Amerikában ugrásszerű növekedésnek számít. A továbbtanulók egyharmada ipari, kereskedelmi, technikai területeken szerez ismereteket (ebbe bele kell értenünk a munkanélküliség elleni harcra és az un. „nagy társadalommal” kapcsolatos szakmai átképzési mozgalmat is). E területek — a főttebb említett katonai levelező tanfolyamokkal együtt — a szervezettebb formákat képviselik. A hallgatók nagyobb része az általános műveltséget bővítő, az állampolgári ismeretekről vagy a családi életéről szóló előadásokat látogatja. Ezek a felnőttoktatás kötetlenebb formáit képviselik (1).

f) *India* felnőttoktatásának elsődleges feladata az írástudatlanság felszámolása a 18—35 évesek körében. E célból heti 9 óras előkészítő kurzusokat szerveznek a 11—17 éveseknek, majd pedig 12—18 hónapos alaptanfolyamokat. Ezen túlmenően folyamatosan rendeznek táborozásokat — ilyesminek az ellenállási harcok idejéből nagy hagyománya van —, amelyeken a résztvevők politikai nevelése folyik (az állami szervek egyes intézkedéseinek helyes értelmezése, gazdasági, társadalmi és külpolitikai helyzetismertetés stb.). Igen fontosnak tartják a nők iskoláztatását. Számukra un. rövidített tanfolyamokat (*condensed course*) nyitnak, hogy az alapiskolázottságot megszerzhessék. Ezzel egyúttal a vidéki pedagógushíányon is segíteni kívánnak. A szervezőmunkát az Indiai Felnőttoktatási Szövetség fogja össze; rendszeresen tartott konferenciákkal, a rádió és a film bevonásával, esti osztályok, levelező és szakoktatás létesítésével segíti a felnőttoktatás ügyét. (Az indiai tv egyelőre még csak a főváros körzetében tud műsort sugározni; ezt a modern oktatási lehetőséget tehát országosan nem, csak helyileg vehetik igénybe.) Működési területként — mint megszervezetebb, legfelvilágosultabb és legmozgékonyabb osztályt — elsősorban az ipari munkásságot választja (5, 6).

g) *A latin-amerikai országok* felnőttoktatása számára elsőrendű problémát ugyancsak az írástudatlanság minél radikálisabb felszámolása jelent. Ezért ezekben az országokban még főleg a hagyományos oktatási anyag és szervezeti megoldások vannak érvényben. Sok helyütt összekötik az írni-olvasni tanítást a szakmai képzéssel. Ez esetben az alapismeretek oktatásáért is a tanfolyamot rendező vállalattal a felelős. A szakoktatásban nem érdekelt rétegek számára a nappali képzéssel megközelítően azonos tematikájú és szervezeti esti iskolákat állítanak föl, amelyeket országos szervezetek vagy alapítványok irányítanak (Venezuelában a *Division Nacional de Educación de Adultos*, Columbiában a *Fundación Alfabetizadora Laubach*, Braziliában a *Fundação João Baptista do Amrural* stb.). Ahol lehet, már igénybe

veszik a modern hírközlési eszközöket is. Az intézmények sajátossága Latin-Amerikában sokhelyütt (pl. Mexikóban), hogy hatókörük nemcsak a felnőtt, hanem a serdülőkorú, de iskolából idő előtt kimaradt állampolgárokra is kiterjed (3).

h) Libéria — mint az afrikai országok közül annyi más — közvetlenül az ősközösségi formációból lép a XX. századi nemkapitalista fejlődés útjára. Ennek megfelelően felnőttoktatása anyagában is, szervezetében is még mélyebben kell elinduljon, mint az előbb ismertetett országok. A libériai felnőttoktatást átfogó tízéves terv (1962—72) az oktatás öt alapterületét jelöli meg, a) un. „alapismereti tanfolyam (*fundamental education*). Feladata a törzsi életmóddal járó elmaradottság legkürvőbb jegyeinek felszámolása (a hagyományos kultúrkincsek ápolása mellett egészségügyi, étkezési, települési stb. ismeretek). Az oktató itt — az oktatásügyi minisztérium személyes küldötteként — részben a varázsló szerepkörét is be kell töltsse. A szétszórt falvak ismeretterjesztési ügyeit tartományi központok fogják össze. — *b) Felnöttek írni-olvasni tanítása*, amely 1950 óta folyik, elsősorban a katonaság, rendőrség és az iparosok körében. Az írni-olvasni tanulás mellett az alapismereti tanfolyamok bizonyos anyagát is tartalmazza. — *c) Szakmai képzés*, amelyre igen nagy feladat hárul, minthogy a hagyományos gondolkodásmód férfiak számára lealázónak tartja a kétkezi munkát, s így képzett szakmunkásoknak Libéria igen híján van. A szakmai képzés fő szervezői az egészségügyi, a földművelésügyi és a nemzetvédelmi minisztérium, amely a maga számára nevel ki szakképzett kádereket. Libériában is fontos szerepet tölt be a nők számára létesített Háztartási Iskola (9 ilyen van Libéria egész területén), ahol a háztartási ismeretek — az alapismereti tanfolyam — mellett igyekeznek a nők százados kulturális elmaradottságát felszámolni. — *d) A már alkalmazásban állók számára továbbképző tanfolyamok nyílnak* — főként a közigazgatásban, az oktató munkában, a mezőgazdaság irányításában, az egészségügy terén és a könyvtárakban dolgozók számára —, hogy lehetőleg minél hamarabb valamennyien elérjék az alkalmazgatási minimumot: a 10 osztályos végzettséget. — *e) Végül továbbtanulási lehetőség nyílik* mindenkinek, aki iskoláit bármi okból nem tudta elvégezni. Ezek számára a tananyag az általános és a középiskolával lényegileg megegyező, a szervezeti formák is emlékeztetnek a magyar dolgozók iskoláira (9).

Néhány külföldi ország felnőttoktatása anyagának és szervezeti formájának vázlatos áttekintése nyomán megállapíthatjuk, hogy a felnőttoktatás anyaga világszerte szétészíti a hagyományos iskolai kereteket — jóllehet a francia Szülők Iskolája ennek az ellenkezőjét látszik mutatni (8). Ez a tendencia leg-

erősebben a gazdaságilag fejlett, nagyobb felnőttoktatási tradíciókkal rendelkező országok oktatásügyében figyelhető meg.

A felnőttoktatási kutatások szerepe

A felnőttoktatással kapcsolatos szemléletváltozással párhuzamosan terelődik rá a neveléstudomány figyelme a felnőttoktatás pedagógiai problémáira. A kutatások azonban még az első lépéseknél tartanak. A vizsgálódás homlokterében módszertani kérdések állanak (vö. pl. R. SMITH különbségtételét az oktatás módszere és technikája között (9) stb.). Ez érthető is: a metodikát éri a legtöbb kritika az oktatási gyakorlat részéről. Csaknem valamennyi ország felnőttoktatási szakembere hangsúlyozza azonban, hogy a felnőttoktatás eredményes fejlesztésének egyik fő akadálya a megfelelő alap kutatások hiánya.

A kutatások megnövekedett jelentőségét felismerve a felnőttoktatási központok igyekeznek országai tudományos intézményeit e kutatásba bekapcsolni. Így pl. Angliában már egy sor egyetem rendelkezik felnőttoktatási intézettel (*extra-mural department*), ahol a felnöttek oktatása mellett alapfokú kutatómunka is indulhat (10). Még erőteljesebb ez az irányzat Indiában, ahol a Felnötökutatói Szövetség javaslatára a jaipuri Rajasthan Egyetem felnőttoktatási intézetet hozott létre; ezt mintegy szervezeti modellül tekintik a többi egyetemen felállítandó hasonló intézmények számára. Szervezeti bővülésen ment át a Delhi-i egyetem is, amely levelező és esti oktatási tapasztalatai után végül ugyancsak megalakította felnőttoktatási intézetét (6). Hasonló kutatások 1929 óta folynak a párizsi Szülők Iskolájában, amelynek havi folyóirata, *L'Ecole des Parents* idevágó tanulmányokat is közöl (8).

A felnőttoktatás tudományos kutatását különösen is aktuálissá teszi az oktatás világszerte megoldatlan kérdése: a felnőttoktatók kiképzése. Erre vonatkozó kísérletekről előszörban a fejletlen országokból tudunk. Libéria fő problémája — a „nemzeti nyelven vagy angolul?” dilemmája mellett —, hogy a felnőttoktatásban egyelőre csak alapfokú iskolázottsággal rendelkező pedagógusokat tudnak beállítani. A magasabb fokú képzettséget ugyanis egyelőre még csak külföldön szerezhetik meg, de ez túlzottan hosszadalmas, s emellett igen költséges megoldása lenne a tömeges felnőttoktatásnak, amelyet az említett tízéves terv irányoz elő. Így a megoldás a középiskolai végzettségű pedagógusok felnőttoktatásba irányítása lehet. Csakhogy nekik sem felnőttoktatási gyakorlatuk nincs, sem pedig kellő tudományos fölkészítéssel nem rendelkeznek a felnőttoktatásban adódó problémák elméleti szintű földolgozására. Így tehát ezzel az eljárással belátható időn belül a hazai felnőtt-

oktató-képzés Libériában nem lesz megoldható (9). A gyengén fejlett országokban a felnőttoktatási kutatással kapcsolatban a fönt vázolt körforgás csak igen nehezen szakítható meg.

Az indiai felnőttoktatók kiképzése — elsősorban az iparvidékeken — un. három lépcsős formában történik. Egy-egy központi gyakorlóintézetben hivatásos pedagógusokat képeznek kifejezetten felnőttoktatói munkára. Kibocsátásuk után a szakszervezetek keretében munkás-tanítókat képeznek ki. Az ily módon kiemelt káderek lesznek azután az alapfokú (jogi, törvényismereti stb.) munkástanfolyamok vezetői. Ezzel — bár a kutatómunka személyi szükséglete megoldva nincs — gyakorlatban mégis sikerült a felnőttoktatók meglehetősen széles hálózatát létrehozni. A kutatómunkának egyelőre a központi kiképző intézményekben kell folynia (5).

Összefoglalás

Az elmondottakból a magyar felnőttoktatással kapcsolatban az alábbi következtetéseket vonhatjuk le:

a) A külföldi felnőttoktatás törekvéseit vizsgálva minden bizonnyal elégedettség foghat el bennünket. A felnőttoktatás méretei és szervezettsége tekintetében elmondhatjuk, hogy sok nyugati polgári államnál lényegesen előbbre vagyunk. Egyes vonatkozásokban azonban tanulunk is lehet a világtapasztalatokból. Ezek közül néhány terület:

b) A felnőttoktatás új szerepének fölismerése nyomán a felnőttoktatással kapcsolatos szemléletünk megváltoztatására van szükség. A felnőttoktatást többé nem a múltbeli mulasztások pótlásaként, hanem a szakmai és általános műveltség terjesztésének döntő fórumaként, a hagyományos (un. nappali) képzési formákat pedig lényegileg a felnőttoktatásra való minél eredményesebb fölkészülésként kell értékelnünk.

c) A külföldi példák azt bizonyítják, hogy egyre időszerűbbé vált a nálunk tradicionális iskolai felnőttoktatási formák lazítása, ezzel párhuzamosan pedig az oktatás anyagának komplexebbé tétele.

d) A külföldi példák továbbá azt tanúsítják, hogy a felnőttoktatás eredményes fejlesztésének egyik legdöntőbb tényezője a megfelelő anyagi ellátottság. A szervezett felnőttoktatás anyagi terhe Magyarországon csaknem teljesen a Művelődésügyi Minisztériumot nyomja. A fejlődés iránya — a külföldi példák tanúsága szerint — az, hogy a népművelés és a szervezett felnőttoktatás fokozatos összekapcsolása révén a helyi költségvetések egy részét is a felnőttoktatásra lehet fordítani.

e) Az elmondottak konzekvenciáit a neveléstudományi munka területén is le kell vonnunk. Egyre parancsolóbb szükségessé válik a neveléstudomány kutatási területeinek

kiterjesztése a felnőttoktatásra is, ennek minden elméleti és módszertani következményével. Ugyanakkor el kellene gondolkodnunk azon, hogyan érvényesülhetnek a pedagógia legújabb kutatási eredményei a felnőttoktatás ma nálunk még oly igen széttagolt munkaterületén (dolgozók iskolái, szakoktatás, egészségvédelmi, szakszervezeti tanfolyamok, szakmai továbbképzés, pártiskola, katonaság stb.).

Az összehasonlító vizsgálat végső értelmét ugyanis csakis a hazai kérdések új megvilágításában és eredményesebb megválaszolásában nyeri el.

Irodalom

A vizsgált országok felnőttoktatási intézményei közül többnek van önálló folyóirata. Így pl.: *Erwachsenenbildung* (Osnabrück, NSZK), *L'Ecole des Parents* (Párizs), *Adult Education* (London), *Adult Education* (Chicago), *Fundamental and Adult Education* (UNESCO, Párizs) stb. Ez a tanulmány az UNESCO Neveléstudományi Intézete összehasonlító pedagógiai folyóiratának (*International Review of Education*, rövid. *IRE*) 1961—66. évfolyamaiban megjelent idevonatkozó közlemények alapján készült. Nevezetesen:

1. BARNES, DONALD L.: „A Summary of Recent Changes in American Education”. *IRE* VIII: 89—93.
2. BECKER, HELLMUT: „Gegenwartsprobleme der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland”. *IRE* VIII: 158—63.
3. CORTRIGHT, RICHARD W.: „Adult Basic Education in Latin-America”. *IRE* XII: 176—83.
4. DEPREZ, MARCEL: „L'éducation permanente en Belgique d'expression française”. *IRE* XII: 159—75.
5. DUTTA, S. C.: „New Trends and Practices in Adult Education in India”. *IRE* VIII: 150—56.
6. DUTTA, S. C.: „Trends in Adult Education in India”. *IRE* XII: 197—202.
7. ERICKSON, HERMAN: „Adult Education and Swedish Political Leadership”. *IRE* XII: 129—43.
8. ISAMBERT, ANDRÉ: „Tendances actuelles de l'éducation des parents en France”. *IRE* VIII: 175—87.
9. SMITH, ROBERT: „Adult Education in Liberia”. *IRE* XII: 202—11.
10. STYLER, W. E.: „Recent Adult Education in Great Britain”. *IRE* VIII: 166—73.
11. SUCHODOLSKI, BOGDAN: „Education for the Future and Traditional Pedagogy”. *IRE* VII: 420—29.
12. TIETGENS, HANS: „Wandlungen der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland”. *IRE* XII: 144—58.