

CSOMA GYULA

A SZABADIDŐ SZERKEZETE ÉS A FELNŐTTOKTATÁS

A témát bizonyára aktuálissá teszi az a nemzetközi konferencia, amely az UNESCO és a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat közös rendezésében 1971. április 15—16—17-én Budapesten ülésezett és a *Szabadidő és Művelődés* címet viselte. A konferencián működő szekciók egyike a *szabadidő és a felnőttoktatás összefüggéseiről* tárgyalt. A budapesti konferencia sok tekintetben az UNESCO és az UNESCO Csehszlovák Bizottsága által 1965-ben Prágában rendezett európai tanácskozás folytatásaként ült össze, amelynek témája ez volt: *Felnőttoktatás és szabadidő korunk Európájában*. Érdemes hivatkozni arra is, hogy az UNESCO kutató és koordináló központot tart fenn Prágában a szabadidő és az oktatás — nem utolsó sorban a szabadidő és a felnőttoktatás — összefüggéseinek vizsgálatára. (*European Centre For Leisure And Education.*) A művelődéstudomány különböző rendszereiben a szabadidő axiomatikus fogalommá vált. A nemzetközi szociológiai irodalom egyik ágát méltán nevezhetjük szabadidő-szociológiának. A szabadidő beépült a nevelés-oktatás fogalomrendszerébe, — mégpedig általánosan és átfogóan. Helyet kap a szabadidő-probléma a rendszerek iskoláinak feladatrendszerében és nevelői, tanítói tevékenységük rendjében, nem is szólva az ifjúsági mozgalomról, a családi nevelésről, stb. De valószínű, hogy szerepe a nevelés-oktatás egyetlen területén sem lesz olyan számottevő és döntő, mint a felnőttoktatás területén. S bár a szabadidő és a felnőttoktatás viszonya talán a legszembetűnőbb és a legtöbbször reprezentált probléma, ez a fogalmi páros egyáltalán nem meríti ki a lehetséges korrelációkat. Ezért bármelyik összefüggést ragadjuk ki a szabadidőt körülvevő és vele kapcsolatban levő fogalmak és jelenségek szövevényes rendjéből, nem veszthetjük szem elől a szabadidő-probléma alig áttekinthető teljességét. Különösen azért nem, mert — ha most nem is utalhatunk rájuk — e tanulmány tárgyával a szabadidő-probléma szinte minden vonatkozása összekapcsolható: a nappali iskola nevelőmunkája éppen úgy, mint a szabadidő és az életmód vagy a szabadidő és a kereskedelem összefüggései stb.¹

Miután bebizonyosodott, hogy nem lehet a felnőttoktatásról korszerűen gondolkodni annak sajátos és önálló pszichológiai, neveléstudományi és didaktikai megalapozása nélkül, az is nyilvánvalóvá lett, hogy a felnőttoktatás korszerű elméletének és gyakorlatának — mint meghatározó tényezővel — a szabadidővel is számolnia kell. Az elmélet fejlődése sajátos és nem mindig megy végbe logikailag követhető sorrendben. Most vagyunk tanúi a szociológia bekapcsolódásának

¹ Illusztrációként utalunk arra, hogy a budapesti konferencia a művelődés egyetemes fogalmát állította a szabadidő fogalma mellé — s a vitákban sokszor vele szembe — bekapcsolva ide az ifjúság művelődését, a rendszerek iskolájának szerepét, a szabadidő gazdasági meghatározóit és a művelődés gazdasági befolyásolását stb.

a felnőttoktatás elméletébe. És — talán nem véletlenül — ezzel együtt jelent meg a felnőttoktatásba a szabadidő-probléma, melynek evidenciája oly egyszerű és magától értetődő, szerepe oly alapvető, hogy mostani logikánk szerint történeti helyét valahol az andragógiai gondolkodás kezdeteinél kellett volna megtalálnunk. De a szabadidő és a felnőttoktatás korrelációja a felnőttoktatás elméletének történetileg talán a legújabb szempontja.

A szabadidő csak azután válhatott a felnőttoktatás számára igazán használható, sőt sarkalatos problémává, miután a művelődésemélet és a szociológia konkrét és pontosan megfogalmazott tartalommal töltötte meg.² A szabadidő-szociológia egyre több olyan eredményt produkál, amelynek konklúziói egyenesen a felnőttoktatást veszik célba. A felnőttoktatás pedig egyre több figyelmet fordít a művelődésemélet és a szociológia ide vonatkozó konklúzióira. A felnőttoktatók maguk is kérdéseket fogalmaznak, amelyeket már a szabadidő és a felnőttoktatás felfedezett korrelációja sugall és csupán ebben az összefüggésben válaszolhatók meg. A felnőttoktatás olyan nézőpontot nyert a szabadidő által, amely új irányokat tár fel a felnőttoktatás pszichológiai, neveléseméleti és didaktikai ágazatainak fejlődése számára.

Nem szorul bővebb kifejtésre, hogy korunk tudományos-technikai változásai, a társadalmi fejlődés produkálta új jelenségek (köztük élesedő társadalmi ellentmondások, a konzumált társadalmak dehumanizációs ártalmi, vagy a társadalom szakszerű szervezésének, irányításának és fejlesztésének igénye) és a relatíve megnövekedett s perspektivikusan növekvő szabadidő — szükségszerűen előtérbe helyezték és a művelődéssel kapcsolták össze a szabadidő kutatását.³ (De összekapcsolták a munkával, az életmóddal, a fogyasztással, stb. is.) A prágai konferencia egyik tanulmányának szerzői így vezetik be a szabadidő és a felnőttoktatás összefüggéseinek bemutatását: „Nehéz lenne a múltban egy másik századot találni, amelynek népei olyan találékonyak voltak koruk elnevezésében, mint a miénk. Hívták már a villany, az atomenergia, az űrhajózás, az automatizálás századának; a világháborúk, a forradalmak és a gyarmatok hanyatlása századának is; vagy a gyermek és a kultúra demokratizálódása századának. Ehhez az elnevezés sorozathoz csatlakozunk, amikor... a jelenlegi európai civilizációt a szabadidő századának nevezzük. Töltsön el bennünket büszkeséggel, ... hogy ez az elnevezés valamennyi között a legtalálób.”⁴

A tanulmány egyik — számunkra fontos — egyébként a szabadidő-elméletben általában elfogadott gondolatmenete azt bizonyítja be, hogy a szabadidő nem elszigetelt társadalmi jelenség, mind objektíve, mind szubjektíve szoros kapcsolatban van a munkával.⁵ „A két idő-szférát annyi szál köti össze, hogy egyiket csak a másik alapján lehet megérteni. Azonban mindig a munka lesz a fontosabb tényező az emberi élet meghatározásában.” A munka az emberi tevékenység

² Alapvetőnek tekintik *J. Dumazedier: Vers une civilisation du loisir* (Paris, 1962.) c. munkáját. A probléma összefoglalására irányadó *Durkó Máttyás: Felnőttnevelés és népművelés* c. könyve. Bp. 1968.

³ Vö. *Szántó Miklós: A szabadidő növekedése a műszaki tudományos forradalom korszakában*. Magyar Filozófiai Szemle 1963/5.

⁴ A szabadidő — a felnőttoktatás működése területe. Írták: *J. Kotasek, S. Filipová, J. Berka, M. Disman, O. Klein, J. Kohut, K. Skoda*. — Felnőttoktatás és szabadidő korunk Európájában. Kiadta az Orbis Prágában az UNESCO Csehszlovák Bizottsága részére. Magyar ford. TIT belső kiadványa. 10. lap. A további idézetek a 11. és a 15. lapról valók. (Saját kiemelésem.)

⁵ Az egyszerűség kedvéért leggyakrabban a munka és a szabadidő terminusokat használjuk és viszonyítjuk egymáshoz. Ez azonban pontatlan használata a fogalmaknak. Meg kellene különböztetnünk a munkaidőt, a szabadidőt, a munkatevékenységet és a szabadidő-tevékenységet. Egyrészt két időkeretről; másrészt a két időkeretben végzett kétféle (munka és szabadidő) tevékenységről: van szó. Ha nem jelöljük pontosan időkeretnek vagy tevékenységnek, a munka és a szabadidő terminusok összevontan mind a kettőt jelölik.

leglényegesebb működési köre s a szabadidő tendenciáit és lehetőségeit alapvetően ma és mindig a munka határozza meg. A jövőben a szabadidő egyre inkább növekedni fog, a munkaidő pedig csökkenni. „Ebből azonban nem következik, hogy a munka jelentősége háttérbe fog szorulni és hogy az emberi életben a hangsúly fokozatosan áttevődik a szabadidőre.” A két időszféra, illetve a két tevékenység viszonyában egymásra hatásuk és egymás felé ható céljaik, egymást ellensúlyozó és egymást kiegészítő szerepük talán a legdőntőbb. Az alapvető gondolat azonban annak megfogalmazása, hogy az ember megvalósulása egyaránt a munka és a szabadidő által történik. Bár ebben a munka jelentősége nem csökken (a munkaidő rövidülése esetén sem), a szabadidő jelentősége a korábbi századokhoz képest nagy ugrással megnövekszik. „*Túlzás nélkül állíthatjuk, hogy a mai embert nemcsak munkája formálja, hanem szabadidejének eltöltési módja is.*” Világos tehát, hogy az ember megvalósítását szolgáló nevelésnek — jelesen a felnőttoktatásnak — egyaránt kell a munka és a szabadidő felé fordulnia.

I.

A felnőttoktatás két ága

Mindenekelőtt azt kell tisztázni, hogy a szabadidő és a felnőttoktatás viszonya *elsősorban* a felnőttoktatás munka melletti folyamatai szempontjából hordoz magában számottevő konklúziókat, (e tanulmány is ebbe a körbe tartozik); és tisztázunk kell azt is, hogy a felnőttoktatásból nem lehet kirekeszteni a dolgozó fiatalok oktatását. Ez a két gondolat szorosan összekapcsolódik, feltételezi egymást. És így együttesen hozzákapcsolódnak a felnőttoktatás fogalmi meghatározásának kérdéseire.

A felnőttoktatás napjainkban döntően — időben való elhelyezkedését és jellegét, irányait, konkrét céljait, formáit tekintve — a *munka mellett* megvalósuló folyamat. A munkatevékenységhez viszonyítva másodlagos tevékenység, objektív célja a munkaképesség reprodukálása, a munka és a társadalmi tevékenység színvonalának emelése, a szabadidő színvonalas kitöltése s minden esetben új emberi tartalmak megvalósítása. De létezett, létezik, s reméljük, hogy a jövőben egyre inkább kifejlődik a felnőttoktatás *másik ága*, amely a folyamatos munka megszakításával két munkafázis közé iktatódik be s így a tanulás idejére elsődleges tevékenységgé válik. (Stratégiaileg ekkor is másodlagos tevékenység marad.) A tanulás a munka helyére lép. A felnőttoktatásnak ez az ága — időben való elhelyezkedését és jellegét, irányait és konkrét céljait, formáit tekintve — a *munka helyett* megvalósuló folyamat, amely végső soron szintén a munkaképesség reprodukálására, a munka és a társadalmi tevékenység színvonalának emelésére és közvetve a szabadidő színvonalas eltöltésére irányul.

A fejlett és szociálisan igényes társadalmakban a felnőttoktatás feladatainak megvalósítása (elsősorban a pályamódosítás, a munkaképesség reprodukálása, amely magába foglalja a továbbfejlesztést is, tehát a felnőttoktatás gazdasági szerepének eljátszása), nemcsak a munka melletti tanulás körülményei között képzelhető el; a *munka helyetti tanulás formái* nemcsak a tudományos és műszaki elit számára, hanem a *tömegek számára* is hozzáférhetővé válnak. A posztgraduális képzés, különösen a legmagasabb szinteken, már ma sem, s a jövőben még kevésbé lesz megvalósítható a munka *melletti* tanulás útján. A tananyag természetét, az elsajátításhoz szükséges energiák mennyiségét, a szükséges intenzitást, ütemet és a tanulás gazdaságosságát, eredményességét figyelembe véve legtöbbször már ma a munka *helyetti* formák előnybe részesítése lenne a leggazdaságo-

sabb és legkézenfekvőbb a továbbképzés nagyon sok területén. Ez nemcsak szociális probléma, hanem a gazdaság és a társadalom gyorsabb ütemű fejlesztésének problémája is.

A munka *helyetti* tanulás fokozatosan válhat hozzáférhetővé a tömegek számára. Első lépésként a fizetett tanulmányi szabadság mennyiségének megnövekedése, munkaidő-kedvezmények, a munkaidő kereti közé iktatott oktatási idő vezethet olyan felnőttoktatási formák kialakítására, amelyekben csökken a tanulás jellegének „*munkamelllettsége*”. Meg kell jegyeznünk, hogy nálunk a fizetett tanulmányi szabadság mennyisége, hozzá adva a szabad szombatok kialakítás érdekében átszervezett munkaidőt, a tömegek számára egyelőre a munka *mellotti* tanúláshoz sem nyújt optimális feltételeket.

A magyar felnőttoktatás történetében a parasztfőiskolák (1946—1948) és a szakérettségi tanfolyamok (1948—1955) voltak a legismertebbek a munka *helyetti* tanulás tömegek számára nyitott formái közül, valamint a politikai oktatás különböző formái.⁶ Ma pl. a szakszervezetek tartanak fent a vezető funkcionáriusok továbbképzésére olyan képzési rendszert, amely nem esik a munka *mellotti* tanulás fogalma alá. Függetleníti munkájuktól hallgatóit az MSZMP Politikai Főiskolája és hosszabb-rövidebb ideig a gazdasági vezetők továbbképzése is. Lényegében a munka *helyetti* forma a posztgraduális képzés legmagasabb szintjén a függetlenített aspirantúra.

A budapesti konferencia 4. szekciójának (Szabadidő és felnőttoktatás) egyelőre még kéziratban levő ajánlásai között ezt olvashatjuk: „A felnőttoktatás és a szabadidő viszonyát nemcsak abból a szempontból érdemes és szükséges vizsgálni, hogy a felnőttoktatás munka *mellotti* tanulásaként valósulhat meg, hanem számolni kell annak lehetőségével — és érdemes szorgalmazni megvalósulását illetve elterjedését —, hogy egyes periódusokban az oktatás a munka helyére léphet. A megnövekedett és egyre növekvő társadalmi és termelési feladatoknak sok esetben csak úgy lehet eleget tenni, ha a következő munkaszakasz előkészítéseként tanulási szakaszt iktatunk két munka-szakasz közé, s így biztosítjuk a hatékony és gyors ismeretterjesztést.”⁷

Bármennyire elterjedhetnek és a tömegek számára bármennyire hozzáférhetővé válhatnak a jövőben a felnőttoktatás munka *helyetti* formái, nem kétséges, hogy az iskolai és a nem-iskolai felnőttoktatás nagymértékben munka *mellotti* tanulás marad. Vannak olyan felnőttoktatási területek, amelyeknek céljai és ezek megvalósulása csupán munka *mellotti* tevékenységként képzelhetők el, a lényegükről mondanánk le ha elszakítanánk a velük párhuzamos munkától. Egyik funkciójuk éppen a szabadidő kitöltése.

A felnőttoktatás meghatározásáról

Abban a pillanatban, amikor a felnőttoktatást munka *mellotti* tanúlásként igyekszünk meghatározni, vagy úgy határozzuk meg, hogy közben megállapítjuk a distinciát a *munka mellett*, másodlagos tevékenységként és a *munka helyett*, elsődleges tevékenységként megvalósuló felnőttoktatás között, már viszonyítottuk is a munkához és a szabadidőhöz, s *bekapcsoltuk a szabadidő fogalmát a felnőtt-*

⁶ Ld. 48. sz. jegyzet.

⁷ Emlékeztető a Szabadidő és Művelődés Konferenciáról. TIT belső kiadvány, 22. — Itt szeretnék utalni arra, hogy egy tanulmányút során nyert tájékoztatás szerint Jugoszlávia, Svédország és Franciaország közös program alapján vizsgálja a munka *helyetti* tanulás rendszerének széleskörű fejlesztési lehetőségeit, gazdasági feltételeit és következményeit, a rendszer didaktikai jellemzőit és várható hatékonyságát. A közös programhoz valószínűen Anglia, Hollandia és Nyugat-Németország is csatlakozni kíván.

oktatás meghatározásába. Ebben a vonatkozásban a nézőpont dönti el, hogy a munkaidő-szabadidő, munkatevékenység-szabadidő tevékenység párosában a felnőttoktatást melyikhez viszonyítjuk elsősorban. A felnőttoktatást egyaránt viszonyítanunk kell a munkához és a szabadidőhöz, ez a kettős viszony fejezi ki lényegét, bármelyiket elhagyjuk, lényeges jegyeket hagyunk el, a fogalom tartalmát veszti. Ha mégis olyan terminus technikust használunk, ami ezek után egyoldalúnak hat, értelmeznünk mindig a fogalom teljességét kell. Bonyolítja a dolgunkat, hogy a *tanulás*, különösen a rendszeres tanulás — akár a munka mellett, a szabadidőből kiszakítva, akár a munkát rövidebb-hosszabb ideig megszakítva, a munka helyett valósul meg — *valójában munka jellegű tevékenység*. Erőfeszítést kíván, az esetek többségében nem pihentető, s a szabad választás után kötelességgé merevedik. Ez a sajátosság az oka annak, hogy a munka melletti tanulásra fordított időt *fél-szabadidőnek* is szokták nevezni.⁸ Vannak nézetek, amelyek a munka melletti tanulást és a szabadidőt egyenesen összeegyeztethetetlen fogalmaknak tartják, és a tanulást plusz-munkának fogják fel.⁹ Természetesen nincsen arról szó, hogy a felnőttoktatást csupán a munkához és a szabadidőhöz való viszonyának tisztázása útján kívánnánk meghatározni. Igaz azonban, hogy a munkához és a szabadidőhöz való viszonya céljait s nemcsak formáit, tartalmát és a tanítás-tanulás struktúráját s nemcsak egy idő- és tevékenység-szerkezetben elfoglalt helyét határozza meg.¹⁰

A korreláció érvényessége: dolgozó fiatalok a felnőttoktatásban

A felnőttoktatás gyakorlata bekapcsolta hatókörébe a dolgozó fiatalokat, sőt egyes területeken a tanulói fűjságot is.¹¹ Nincs okunk arra, hogy ez ellen a gyakorlat ellen, az elmélet nevében vétőt emeljünk. Nem a kialakult gyakorlat minden áron való igazolásaként, s nem azért, hogy ennek a gyakorlatnak helyet szorítson valamiképpen mindaddig a felnőttekre méretezett rendszerében — a felnőttoktatás elmélete megtalálta azokat az okokat, amelyek a fiatalok meghatározott rétegeit a felnőttoktatás hatókörébe vonták. És megtalálta azokat a specifikumokat, amelyek ebben a tevékenységben a fiatalokat a felnőttekkel közös nevezőre hozzák, vagy amelyek — az azonos típusú tevékenység ellenére — elválasztják őket egymástól.

A mi szempontunkból most a *dolgozó fiatalok* részvétele a döntő. A felnőttoktatás iskolai és nem-iskolai formáiban *ők éppen úgy a munka mellett tanulnak, mint idősebb társaik*. Ebben a tekintetben nyugodtan felnőttként kezelhetjük őket. Természetesen sokféle különbséget fedezhetünk föl a fiatalok és a felnőttek között ebben a vonatkozásban is. Lehet, hogy rövidebb munkaidővel dolgoznak, lehet, hogy munkán túli elfoglaltságaik mértéke kisebb és nem olyan intenzitású, mint az „igazi” felnőtteké. A lényegen azonban ezek a különbségek nem változ-

⁸ Dumazedier.

⁹ A budapesti konferencia 4. szekciójában is jelentkezett ez az álláspont. A belga küldött szerint a felnőttoktatást a szabadidőn kívül kell kezelni. A résztvevők általában nem osztották ezt az álláspontot. Ez a probléma visszavezethető a szabadidő fogalmának értelmezésére. Lásd később. (A konferencia jegyzőkönyve. Kézirat. Megjelenés előtt.)

¹⁰ A felnőttoktatás meghatározásáról ld. *Durkó Máttyás: Felnőttnevelés és népművelés*. Bp. 1968. *Maróti Andor: Felnőttképzés-korunk szükséglete*. Munka és művelődés. Bp. 1967. *Csoma Gyula: A nevelési és oktatási folyamat alapproblémái a dolgozók iskoláiban*. Első Országos Felnőttoktatási Konferencia. Bp. 1965. Álláspontunk szerint a munka és szabadidő relációt az eddigieknél centrálisabban kell a felnőttoktatás fogalmába, célrendszerébe elhelyezni.

¹¹ Pl. a TIT szakkörei, a Kis Matematikusok köre stb. Vö.: *Durkó i. m.*

tatnak. A munka melletti tanulás ténye közös nevezőre hozza a dolgozó fiatalokat a dolgozó felnőttekkel és elhatárolja őket „csak” tanuló kortársaiktól.¹² A dolgozó fiatalok világában éppen úgy valóság a munkaidő-szabadidő, munka-tevékenység-szabadidő tevékenység, munka és tanulás, szabadidő és tanulás párba állítása, összefüggéseik és egymást feltételező voltuk konstataciója, mint a felnőttek világában. Egészen más összefüggések léteznek a „csak” tanuló fiatalok világában. Ott nincsen értelme a munka és a tanulás, a munkaidő és a tanulási idő egymáshoz való viszonyításának. (A „csak” tanuló fiatalnak még nincsen helye a társadalmi munkamegosztás rendjében, fő tevékenysége a tanulás, amelybe esetenként pl. a fizikai munka is bele tartozik. A munkaiskola modelljeiben, az egésznapos iskolákban, a szakiskolákban a munka elidegeníthetetlen tartozéka a tanulási tevékenységnek. Legfeljebb a tanulási folyamat belső konstrukciójában különül el a tanulási idő a munka idejétől. A tanulás és a szabadidő párosa hordozza itt a pedagógiai problémákat.) *A dolgozó fiatalok esetében a nézőpont, a megközelítési irány a szabadidő és a tanulás összefüggéseinek vizsgálatokor alapvetően azonos. azzal a nézőponttal és megközelítési iránnyal, amelyet a felnőttek esetében alkalmazunk.*

Amikor felnőttoktatás helyett a munka melletti tanulásról beszélnek, ezt azért szokták különösen szívesen tenni, hogy magyarázatok nélkül bele érthessék a fogalomba a dolgozó fiatalokat is. Bár ily módon a felnőttoktatást annak egyik ágazatával azonosítják.

II.

A szabadidő és a munka melletti tanulás kapcsolata

A szabadidő és a felnőttoktatás kapcsolatával foglalkozó irodalom és a már többször említett két konferencia dokumentumai megegyeznek abban, hogy ennek a kapcsolatnak két fontos területe van; ez a kapcsolat két irányú hatást hordoz: *a szabadidőnek felnőttoktatásra gyakorolt hatását és a felnőttoktatásnak a szabadidőre gyakorolt hatását.*

A munka melletti tanulás körülményei között a szabadidő a felnőttoktatás működési területe, időkerete. Ismét a prágai konferencia tanulmányát idézzük: „A szabadidő befolyásolhatja a felnőttoktatást... megszabhatja a jellegét, hatással lehet hosszúra és struktúrájára...”¹³ Ez a szabadidő és a felnőttoktatás kapcsolatának *egyik* területe. Ez a szabadidőnek a felnőttoktatásra gyakorolt hatása.

A felnőttoktatás kitöltheti a szabadidő egy részét, a szabadidő egyik céljává, egyik tevékenységi formájává válhat. Ez azt is jelenti, hogy törekedni kell arra, hogy a felnőttoktatás a szabadidő eltöltésének egyik formájává váljék minél több ember, minél szélesebb rétegek életében. A megvalósuló felnőttoktatásnak pedig nevelnie kell az embereket arra, hogy szabadidejüket egyre magasabb színvonalon éljék, egyre humánizáltabb tevékenységi tartalmakat válasszanak, a szabadidő eltöltésének értékrendje kiszélesedjék és mind magasabbrendű értékek irányába fejlődjön. *A felnőttoktatásnak tehát sajátos eszközeivel lehetővé kell*

¹² Az iskolai felnőttoktatás vonatkozásában ld. Sz. Várnagy Marianne—Csoma Gyula—Gellért László—Gere Rezső: Az iskolarendszerű felnőttnevelés helyzete és perspektívái. Tanulmányok a neveléstudomány köréből — 1965. Bp. 1966.; valamint Csoma Gyula—Gellért László: Fiatalok a felnőttoktatásban. Pedagógiai Szemle 1968/2. sz. Egyetemesebben Durkó i. m.

¹³ Felnőttoktatás és szabadidő korunk Európájában. I. m. 11.

tennie, hogy maga is a szabadidő eltöltésének egyik fontos és elterjedt formájává váljék és nevelnie kell a szabadidő színvonalas eltöltésére. Ez a szabadidő és a felnőttoktatás kapcsolatának másik területe. Ez a felnőttoktatásnak a szabadidőre gyakorolt hatása. Az előbb idézett gondolat másik fele így hangzik: „... (a felnőttoktatás) befolyásolhatja az emberek viselkedését szabadidejükben és tevékenységüket, amellyel kitöltik.”¹⁴

A tanulmány tárgya

A továbbiakban a szabadidő és a felnőttoktatás kapcsolatának ezt a két területét, kétirányú hatását *egyetlen vonatkozásban* kíséreljük meg felvázolni: *a szabadidő szerkezetének (struktúrájának)* meghatározó szerepét vizsgáljuk meg. Vázlatunk részben A. V. DARINSZKIJNAK és munkatársainak ide vonatkozó vizsgálataira, részben az *OPI Felnőttoktatási tanszékének* munkájára épül.¹⁵ Igyekszünk széles alapokat biztosítani a témának és ezért felnőttoktatáson minden fajta felnőttoktatást értettünk de mondanivalónknak az *iskolai felnőttoktatásra*¹⁶ vonatkozó konklúziói is lesznek.

A szabadidő fogalma

A szabadidő meghatározása, — amelyre pedig feltétlenül szükségünk van — elég sok gondot okoz. A különböző szerzők által előállított definíciók annyira eltérnek egymástól, hogy szinte lehetetlen összehasonlítani őket. (A budapesti konferencián a felszólalók igyekeztek megkerülni a szabadidő definiálását s ezt a szándékukat a legtöbbször előre bejelentették.) A prágai konferencián szembe állították egymással WEBER és — a szabadidő-kutatások klasszikusának számító — DUMAZEDIER definícióját.¹⁷ Az előbbi azokat az intervallumokat tekinti szabadidőnek, amelyek alatt az ember függetlennek érzi magát a jövedelmező elfoglaltságtól. Az utóbbi szerint a szabadidő tevékenységek sorozata, amelyeket az ember szabad akaratából fejt ki, vagy pihenés, szórakozás, vagy tudásának és alkotóképességének fejlesztése céljából azután, hogy felszabadult a munka alól, valamint családjával és társadalmával szemben fentálló kötelezettségei alól.

A szabadidő definiálása segítségével kellene eljutnunk azoknak az időkereteknek meghatározásához, amelyek a napi, heti, havi, stb., időszerkezetben szabadidőnek — s azokhoz a tevékenység-formákhoz, amelyek szabadidő tevékenységnek — tekinthetők. WEBER meghatározása szubjektíven és bizonytalanul, DUMAZEDIER meghatározása objektívebben és egyértelműbben szabadidő tevékenységnek tekinti a felnőttoktatást. (Pontosabban félszabadidőnek. A szabadidőből kikülönített, a szabadidő céljait megvalósító, de munka jellegű tevékeny-

¹⁴ Uo.

¹⁵ Az ide vonatkozó irodalmat később idézzük. Itt utalunk arra, hogy a szabadidő és az iskolai felnőttoktatás kapcsolatának első összefoglalását az OPI Felnőttoktatási Tanszékén *Kótayné Thomas Katalin* végezte el, (Szabadidő és felnőttoktatás; kéziratban), amelyet a jelen tanulmány egyik alapjának tekintünk.

¹⁶ Az általánosan elfogadott használat szerint a felnőttoktatás kifejezés egyaránt jelöli az iskolai felnőttoktatást és a nem-iskolai felnőttoktatás minden formáját. Ezért tanulmányunkban mi is genus-ként használjuk ezt a terminust és mindig külön jelöljük az iskolai felnőttoktatást.

¹⁷ Felnőttoktatás és szabadidő korunk Európájában .I. m. 17., 14—19. Vö. *Durkó* i. m., 111., 112—119.

ségnek.) Ez önmagában elég szimpatikussá teszi ahhoz, hogy elfogadjuk. Ha azonban azt kell megállapítanunk, hogy a dolgozó emberek milyen tevékenység-fajták és időkeretek rovására gazdálkodják ki tanulásra (pl. rendszeres iskolai tanulásra) fordított idejüket, vagy melyek azok a tevékenység-fajták és időkeretek, amelyek elfoglalják a tanulás helyét s így a tanulás el sem kezdődik, vagy megszakad, a DUMAZEDIER definíciója alapján alkotható képnél sokkal bonyolultabb kép tárul elénk. Mert az említett tevékenységek között találunk olyanokat, amelyeket DUMAZEDIER szabadidő-tevékenységnek tekintene, s olyanokat, amelyeket nem tekintene szabadidő-tevékenységnek, de a munkához sem sorolhatná oda őket. S végül olyan tevékenység-fajtákat is találhatunk, amelyek ugyan egyértelműen munkának számítanak, de nem kötelező, hanem szabadon választott elfoglaltságot jelentenek, igaz, hogy nem a kellemes időtöltés (ilyen munka is van), nem a személyiséget feltétlenül fejlesztő kedvtelések kielégítése, hanem a jövedelem növelése céljából. Az időkeretek és a tevékenységek struktúrájának vizsgálatánál mindenfajta időkerettel és tevékenységgel számolnunk kell.

Nehézségeink feloldására talán be lehet vezetni a *munkán kívüli idő* kategóriáját.

A munkán kívüli idő¹⁸ tartamát a munkaidő hossza határolja be, a munkanapon, héten, hónapon és éven belüli elosztását a munkaidő beosztása szabályozza. (A munkaidő dinamikus képződmény. Bár külső határai adottak, esetenként ezek változása is lehetséges pl. túlórák, belső mozgása pedig kifejeződik pl. a műszakok váltakozásában, a napi heti stb. munka-ciklusokban, a munkaszervezés koncentráltabb vagy oldottabb periódusaiban stb.). A munkán kívüli idő kategóriájába egy sor különböző célú és funkciójú tevékenység tartozik. Ezek főbb csoportjai: 1. Az egyén és a családi életkörülményeinek és környezetének biztosítása (bevásárlás, házimunkák, gyermekek gondozása stb.). 2. A munkaképesség helyreállítását szolgáló biológiai szükségletek kielégítése (alvás, étkezés, tisztálkodás stb.). 3. A megmaradó idő felett — a szükség-szerűség kényszere nélkül — már az egyén saját kedve szerint rendelkezik, természetesen itt is bizonyos korlátok között.

Ha ezeket a fő csoportokat kissé részletezzük, néhány fontos és jellemző tevékenységi irány bontakozik ki, nagyobbbrészt a harmadik fő csoport keretei között: *a)* közlekedés, — különösen a munkahelyre és vissza, (elhelyezése a fenti osztályozás rubrikáiban különben nehézséget okoz); *b)* a munkaképesség rekreációja vagy más társadalmi igények (pl. mobilitás, csoport elvárások), kielégítése rendszeres tanulás útján; *c)* jövedelem-kiegészítő munka, (mellékfoglalkozás, másodállás, fuszás, kontárkodás — jogi értelemben, ipari dolgozók háztáji termelése); *d)* társas kapcsolatok, társasági élet; *e)* az ún. társadalmi munka; *f)* szórakozás, hobby, kedvtelésből végzett munka, kulturális tevékenység.

A három fő csoport, s amit részletezésül hozzátettünk, *nagyjából teljes taxatív felsorolása a munkán kívüli időben elhelyezhető legjellemzőbb tevékenységeknek*, megközelítően pontos topográfiaja az időszerkezetnek. Kezelhetnénk ennél differenciáltabban a munkán kívüli idő fogalmát és más felosztási alapon is vizsgálhatnánk. A hangsúly most a taxatív felsoroláson, a munkán kívüli idő szerkezetének topográfiáján van és nem a felosztási alap — különben nagyon bonyolult — kérdéscsoportján. Az élet is nagyon bonyolult és variációkban gazdag. A munka és a szabadidő fogalmának — ha jól utána gondolunk — az élet teljességét kellene valahogyan visszaadniuk. Ezért minden felosztás szükségszerűen szegényebb a variációkban gazdag valóságnál. Szinte lehetetlen olyan szilárd pontot találni, ahonnan áttekintve az élet egyértelmű rubrikákba rendeződik. A tudományos és művészeti alkotó munkában pl. a munka, a jövedelemszerző mesterség és a hobby, a szórakozás és a tanulás gyakran összemosódik. A társadalmi kapcsolatok néha szórakozást, néha kultúrálódást, néha munkát jelentenek. A jövedelmet kiegészítő foglalkozás lehet hobby, szórakozás is. A munkaképesség biológiai rekreációja önmagában félrevezető megjelölése a rekreációs igénynek, hiszen nem jelöli külön a mentális tényezőket, amelyek össze-

¹⁸ A munkán kívüli időnek ezt a meghatározását *Koltai Iván* tanulmányából vettük át. (A növekvő szabadidő és az ötnapos munkahét fogyasztói igényeinek előrejelzése 1985-ig. A Belkereskedelmi Kutató Intézet kiadása, 1970.)

kapcsolják ezt a rekreációt a szórakozással, kulturálódással, tanulásval, a munkával. (A szellemi fáradtság kipihenése fizikai munka által.) Az egyén és a család állandó és folyamatos gazdasági, biológiai és mentális reprodukálása (bevásárlás, főzés, takarítás, pihenés, alvás, tisztálkodás stb.) mellett meg kell találni annak módját, hogy „az ember újratermelésnek” (ENGELS szavai)¹⁹ tevékenységformái is bele kerüljenek valamilyen rubrikába. Nem a szerelemre gondolok elsősorban, hanem az utódok — gondozáson túlmutató — nevelésére, amelyben ismét összefonódik egymással szinte minden olyan tevékenység, amelyet mint önálló karakterisztikájú tevékenységet egymástól elválasztottunk és felsoroltunk.²⁰

Különös problémája a munkán kívüli idő és a munka fogalmának a tanulás elhelyezése, — és nemcsak azért, mert a tanulás természete esetenként a munkához hasonló. A rendszeres, folyamatos, jól körülhatárolható tanuláson kívül (pl. dolgozók iskolájában, esti egyetemen, továbbképzési tanfolyamokon, rendszeres önképzésben) legalább ilyen jól körülhatárolható tevékenység a nem rendszeres, töredezetten megvalósuló, egységes, szabályos folyamattá nem szerveződő, de sajátos tanulási alkalmak során megvalósuló tanulás (pl. TIT előadások, előadás-sorozatok, TV és rádió sorozatok meghallgatása, egy-egy könyv, tanulmány, cikk elolvasása). Tanulunk az információöözön szelektálása, befogadása és rendszerezése közben is. Nem különíthetjük el a kulturális tevékenységet és a szórakozást sem a tanulástól és nem sorolhatjuk a tanulást egyértelműen a munkán kívüli tevékenység kategóriájába, hiszen a munka során is végbe megy . . .²¹ És sorolhatnánk tovább . . . Mindennek tisztázása — bár témánkra vonatkozóan gyakorlati konzekvenciái vannak — egy másik tanulmányt igényelne . . .²² A tevékenységformák, az időszerkezet és a felnőttoktatás kölcsönhatásának vizsgálatakor ezek a tevékenységek a legkülönbözőbb karakterisztikával jelentkeznek és esetenként kell értelmezni őket.

Megoldási javaslat.

A munkán kívüli idő „szabadsága”, szerkezete, dinamikája

A legkézenfekvőbb az lenne, ha a szabadidő helyett, vagy a szabadidő szinonimájaként a munkán kívüli idő fogalmával dolgozhatnánk. Ez az időkeret valóban magába foglalja mindazt, amire szükségünk van. Tulajdonképpen arról sem kellene lemondanunk, hogy a munka kötöttségeivel szembe állítsuk a munkán kívüli idő relatív szabadságát. A teoretikus értelmezésen túl praktikus okokból, a munkán kívüli tevékenység- és időstruktúra jellemzése szempontjából is szükségünk van arra, hogy tudjuk: mennyire szabad a munkán kívüli idő?

DUMAZEDIER definíciójából két fontos jegy tűnik elő: a szabadidő szabadon választott tevékenységre fordított idő; a szabadidő olyan időkeret, amelynek határai, tartama változtathatók. Ez a két jegy segít abban, hogy a munkán kívüli időt új megvilágításba helyezzük és bővebben jellemezzük.

A munkán kívüli időt egyetlen tényezőhöz, a főfoglalkozás keretei között végbemenő

¹⁹ A család, a magántulajdon és az állam eredete.

²⁰ A szabadidő tevékenységek karakterisztikájával kapcsolatos problémákat lásd: *Durkó* i. m. 112—119.

²¹ A tanulás elhelyezkedése a munkában és a munkán kívüli időben leginkább *Sz. L. Rubinstein* osztályozásának segítségével határozható meg. *Rubinstein* kétféle tanulási tevékenységet ír le: a tanulás egyrészt olyan tevékenység, amelynek az ismeretek elsajátítása nemcsak eredménye, hanem célja is, önálló-tevékenység fajta tehát; de lehet származékos tevékenység is, komponense egy másik tevékenységnek, amely *nem* a megtanulás céljával megy végbe, de megtanulást is eredményez, miközben más célokat valósít meg. (Az általános pszichológia alapjai. II. Bp. 1964. 927—928.)

²² Összefügg a felnőttoktatás osztályozásának kérdéseivel. Különösen a tanulás elhelyezkedése a munka és a szabadidő keretei között. Lásd: később, a IV. fejezetben és az 56. sz. fejezetben.

*munkához lehet viszonyítani.*²³ A munkán kívüli idő ebben a viszonyban a főfoglalkozás keretei között végbemenő munkától elkülönülő, a főfoglalkozású munka kényszere és kötöttségei alól felszabadult idő. A munkán kívüli idő tehát a főfoglalkozású munkától *szabad* idő.

Vitathatatlan, hogy a főfoglalkozás keretei között folyó munka az emberi élet legfőbb regulátora, legfőbb gazdasági alapja s az ember elsőrendű, fő tevékenysége. Időtartama, ennek elosztása (napi, heti, havi, évi időszerkezete) követelményei, az általa történő fizikai és mentális igénybevétel mértéke, még a főfoglalkozás helyének a lakóhelytől való távolsága és a két bázist összekapcsoló közlekedés minősége is, — meghatározzák vagy erősen befolyásolják az ember *minden más tevékenységét és ezek időrendjét*. (A jövedelemkiegészítő, plusz-munka vállalásának lehetőségét is a főfoglalkozású munka időtartama, ennek elosztása, természete szabja meg.) A tudományos-technikai fejlődés, valamint a politikai harcok hatására *társadalmilag* a főfoglalkozású munka ideje rövidült le, és ezzel a társadalmi és az egyéni lét fenntartásához alapvetően szükséges, ha tetszik: *kényszerítően* szükséges tevékenység ideje.

A főfoglalkozású munka tartama, időkeretei, határai (bár a munkaidő dinamikus) függetlenek az egyéni elhatározástól, az egyén szabad akaratától, eleve meghatározottak, nem változtathatók. A főfoglalkozáson kívül *valamennyi* tevékenység ilyen szempontból rugalmasabb és az egyén akaratától kevésbé elidegenedett. Bizonyos korlátok között, különböző motívumoknak és kényszerítő erőknek engedelmessé, az egyén maga határozza el, hogy mit tesz, mit nem tesz, illetve a munkán kívüli idejének melyik szakaszában, mikor teszi, milyen időtartamú lesz a választott tevékenység. Pontosabban: 1. A főfoglalkozású munkán kívüli időben elhelyezkednek olyan tevékenység-fajták, amelyek kötelezőek, nem elhatározás kérdése, hogy megvalósulnak-e, de bizonyos kötöttségek között, a munkán kívüli időbe való elhelyezésük, időtartamuk, határaik módosíthatók, sőt az egyén által meghatározhatók. Ilyenek a munkaképesség helyreállítását és az élet folyamatosságát szolgáló gazdasági, biológiai és mentális szükségletek kielégítését célzó, az egyén és a család életkörülményeinek és környezetének biztosítását szolgáló tevékenységek. (Alvás, étkezés, tisztálkodás, bevásárlás, házimunka stb.) 2. A főfoglalkozású munkán kívül olyan tevékenység-fajták is elhelyezkednek, amelyek nem kötelezőek, bizonyos kötöttségek, különböző motívumok és kényszerítő erők által emelt korlátok között szabad döntés, elhatározás kérdése, hogy megvalósulnak-e? De miután a döntés megtörtént, a munkán kívüli idő rendjébe való elhelyezésük, időtartamuk, határaik — nem, vagy csak kis mértékben módosíthatók, illetve az egyén által nem, vagy csak a módosítás erejéig határozhatók meg. Ilyen a rendszeres tanulás, a jövedelemkiegészítő munka s a kedvtelésből végzett munka sok esete is. 3. Olyan tevékenységfajták is elhelyezkednek a főfoglalkozású munkán kívüli időben, amelyek nem kötelezőek, szabad döntés, elhatározás kérdése, hogy megvalósulnak-e, — bár társadalmi eredetű erők, korlátok, szabályok és lehetőségek itt is befolyásolják a döntés szabadságát. A munkán kívüli idő rendjébe való elhelyezésük, időtartamuk, határaik az egyén által meghatározhatók vagy módosíthatók, a választás szabadsága az egyén számára van fenntartva az időbeni elhelyezkedés szempontjából egymástól különböző tevékenységek között. Ilyenek a szórakozás, a hobby,

²³ A szabadidő — a felnőttoktatás működési területe c. tanulmány szerzői (Felnőttoktatás és szabadidő korunk Európájában, 10—13. lap.) tulajdonképpen segítenek egy ilyen értelmezés kifejlesztésében, illetve abban, hogy bizonyos helyzetekben, bizonyos célok érdekében ilyen széles fogalommal dolgozzunk. A társadalmi dinamikáról és a szabadidő gazdasági szempontjairól szóló fejezeteik ebbe az irányba továbbgondolhatók. Mindazonáltal az eddig kifejtett s az ezután kifejtésre kerülő álláspontunk inkább a probléma többoldalú bemutatását célozza, nem tekinthető többnek hipotetikus álláspontnál.

a kulturálódás, a tanulás megfelelő ágazatai, a társadalmi kapcsolatokat megvalósító tevékenységformák, a nevelés sok mozzanata, stb.

Van tehát olyan nézőpontunk, ahonnan a szabadidő és a munkán kívüli idő fogalma azonosnak látszik. De természetesen csak akkor, ha az időszférák és tevékenységek szabadságát a szokástól eltérően értelmezzük és a szabadidőben végbemenő tevékenységek számára kitűzhető célok körét kitágítjuk. Innen nézve *a szabadidő olyan tevékenységek sorozata, amelyeket az ember azután fejt ki, miután felszabadult a főtevékenységként (főfoglalkozásként) végzett munka kötelezettségei alól; illetve a szabadidő az az időszféra, amely a főfoglalkozású munkára fordított időn túl az ember számára fennmarad.*

A felnőttoktatás a szabadidő felhasználásának egyik legmagasabbrendű módja, s ugyanúgy a munkán kívüli időből különböztetik ki, mint a jövedelemkiegészítő munkát, eszmei célja azonban nem a jövedelem kiegészítése, megnövelése, tehát az egyén és a család életkörülményeinek biztosítása, hanem az emberi tudás és alkotóképeség fejlesztése. A felnőttoktatásban való részvétel praktikus céljai azonban (mint ezt a motívum vizsgálatok tanúsítják), a jövedelem növelésére is irányulhatnak, s objektíve arra is irányulnak. A felnőttoktatásban való részvétel végső soron tehát a családdal és a társadalommal szemben fennálló kötelezettségek teljesítése is, a munkával szemben fennálló kötelezettség is — objektíve és szubjektíve egyaránt. Nem szólva arról, hogy rendszerint munka jellegű tevékenység. Igaz, hogy ugyanakkor fejleszti a személyiséget. De sok olyan munka van, amelyik szintén fejleszti. Mint utaltunk rá, a tanulás egy fajtája a munka során is megvalósulhat. A napi gyakorlat problémái sokszor szembeállítják egymással a jövedelem növelése érdekében végzett tevékenységet és a rendszeres tanulást. A budapesti konferencián nyugati andragógusok számtalanszor úgy emlegették a kiegészítő jövedelem biztosításáért végzett munkát, mint a szabadidőnek a felnőttoktatás illetve más művelődési tevékenység rovására történő felhasználását. Ugyanígy áttekinthetnének az életkörülmények újratemtésével kapcsolatos kötelezettségeket... Hátra van még az a megoldás, hogy mindezeket (a felnőttoktatásban való részvételt, a jövedelemkiegészítő munkát a biológiai reakcióit a családi kötelezettségek teljesítését stb.) fél-szabadidőként kezeljük.

Használhatunk egy másik nézőpontot is. Dolgozhatunk ezekkel a fogalmakkal úgy, hogy viszonyukban a *munkán kívüli időt genus-nak, a szabadidőt az egyik species-nek tekintjük.* A két fogalmat ily módon elkülönítjük egymástól. Ezt az utat járja PRUDENZSKI, aki szerint a *szabadidő a munkán kívüli időnek az a része, amely magába foglalja a tanulásra és a szakképzettség emelésére, a társadalmi munkára, szórakozásra, pihenésre és a kedveteléből végzett munkára fordított időt, vagyis azt az időt, amit az ember saját személyiségének fejlesztésére használ fel.*²⁴

A továbbiakban a munkán kívüli idő fogalmával dolgozunk, számításba vesszük mindazt, amit ennek az időszférának differenciálisan jelentkező és relatív szabadságáról tudunk és elvonatkoztatunk azoktól az értelmzésbeli problémáktól, amelyek feleslegesen nehezítik meg munkánkat. Nem tartjuk majd számon, hogy az idő és tevékenység szerkezet egy-egy eleme — mondjuk WEBER, DUMAZEDIER vagy PRUDENZSKI meghatározása szerint szabadidőnek illetve szabadidőtevékenységnek minősül-e. Eltekintünk azoktól a tűrési határoktól, amelyek elhanyagolása máskor esetleg súlyos következményekkel járhat.

²⁴ Prudenzski: A dolgozók munkán kívül eltöltött ideje. Novoszibirszk, 1961. (MTA Szociológiai Kutatócsoport dok.) — Prudenzski: Idő és munka. Novoszibirszk, 1963. (Oroszul)

A tanulmány címében szereplő szabadidő helyére tehát a munkán kívüli időt vezettük be. Ezt a változást csak praktikus okokkal és a teóriában uralkodó helyzettel lehet megmagyarázni. De — az egyszerűség kedvéért — végül még az is elképzelhető, hogy a szabadidő szerkezetén a munkán kívüli idő szerkezetét értjük. Vagy azt a nagyon gyakori megoldást is választhatjuk, hogy a fogalmak körül kialakult bizonytalanságot stiláris, terminológiai problémává degradáljuk. Ilymódon a szabadidőt tágabb értelemben munkán kívüli időnek, szűkebb értelemben ennek egyik szférájaként kezeljük.

A *munkán kívüli idő szerkezete* (struktúrája) két koordinátában fejezhető ki: az idő és a tevékenység koordinátájában. Milyen tevékenységre, mennyi időt fordítanak? Milyen tevékenység-fajták, milyen időkeretben, egymással milyen kapcsolatban és milyen sorrendben (az idő egymásutánjának objektív és az idő felhasználási értékének, a tevékenység fontosságának szubjektív sorrendjében) helyezkednek el a munkán kívüli időben? Más szavakkal: milyen a munkán kívüli időben elhelyezkedő tevékenységek és időkeretek rendszere? A munkán kívüli idő szerkezete nem statikus, hanem *dinamikusan* változó. A tevékenységi formák felcserélődnek, átalakulnak, az értékek megváltoznak, az időkeretek határai állandó mozgásban vannak. A munkán kívüli idő dinamikájának legáltalánosabb kerete a munkaidő dinamikája. (A felnőttoktatási irodalom sokszor használja együtt ezt a megjelölést: a munka és a szabadidő dinamikája.) A dinamizmus az időszerkezet legfontosabb sajátja.²⁵

A szerkezet vizsgálatánál sűrűsödnek össze mindazok a problémák, amelyek a szabadidő fogalmi meghatározásakor megoldatlanok maradtak. Szokássá vált a szabadidő funkcionális, célokat kiemelő meghatározása (a szabadidő az az idő, amit erre, meg erre fordítunk — még csak nem is feltételes módon), és a szabad elhatározásnak, mint meghatározó jegynek a kiemelése, amely önmagában elég körülhatárolatlan, összesomosódnak benne az objektív és szubjektív elemek, mint ahogy a funkciók és célok kiemelésekor is összesomosódnak. (WEBER legalább egyértelműen szubjektívvá teszi a szabadidő kritériumát.) Egyrészt — talán — kevés olyan tényezőt vesznek figyelembe ezek a definíciók, amelyek a funkciókat, célokat és a döntés szabadságát jellemzik és meghatározzák, másrészt — talán — elégtelen kiemelni a lehetséges kritériumok közül csupán ezeket, és csupán egy-egy oldalukra összpontosítani minden figyelmet. Így inkább a fogalmak statikus szemléletére inspirálnak, nem adnak módot az időszerkezet dinamikus kezelésére. (Témánknál ez alapvetően szükséges.) A definícióknak érzékeltetniük kellene, hogy különböző időrétegek és állapotok viszonyításáról, egymásba való átmenetéről, változásairól, mozgásáról is szó van. Itt már azonosul a definíció-probléma a szerkezet dinamizmusának értelmezésével. Nyilván adva van az objektíve lehetséges időkeret, a lehetséges szerkezet és a lehetséges időkeret, a lehetséges szerkezet és a lehetséges dinamika, — azután a valóságos szerkezet és a valóságos dinamika, amely valamilyen módon kitölti, megvalósítja a rendelkezésre álló időkeretet. A megvalósításban döntő szerepet játszanak a szubjektív célok, a szabadidő értékrendje, amelyek a tevékenység hatásának objektív irányáival valamilyen korrelációban vannak. A szubjektív tényezők (cél és értékrend) igazgatják az idő és tevékenység szerkezetének dinamikáját, de jószerével objektíve is meghatározott keretek és lehetőségek között. A lehetséges és valóságos időkeretek, tevékenységi irányok, szerkezetek, dinamikák és értékrendek többféle állapotot jelentenek, többféle rétegben helyezkedhetnek el... A szerkezet dinamizmusának hangsúlyozása nem jelenti azt, hogy a szociológiai valóságban nincsenek dinamikusabb és statikusabb, merevebb szerkezetek. Másrészt azonban a megállapodottabb szerkezetek statikussága önmagában igen változatos, differenciált, variációkat hordozó statikusság. Bár a tevékenységek rendszeresen ismétlődnek, a rájuk fordított idő az ismétlődések során némileg megváltozik, módosul, többféle variáció alakul ki, s nem ugyanolyan minden nap, minden hét, minden hónap stb. struktúrája. A megszokottá állandósult, elszűrült — és elszűrítő — első látásra merevnek és változatlanoknak vélt szerkezetek is sok dinamikus vonást hordoznak s ami fontosabb: legtöbbször hordozzák az átalakulás objektív lehetőségét. Más kérdés az, ha a szubjektív feltételek kifejlesz-

²⁵ Ld. 23. sz. jegyzet.

tésével — amelyeknek a másik oldalon, (nem az időszerkezet oldalán), szintén objektív, társadalmi gyökerei vannak, — az egyén, egy társadalmi réteg, egy nemzedék történetében az élet végképpen adós marad.

Végül: a munkán kívüli idő szerkezete konkrét, *szociológiai fogalom*. A társadalmi osztályok, rétegek, csoportok jellemző struktúrákkal rendelkeznek. A felnőttoktatás és, a munkán kívüli idő szerkezetének összekapcsolásakor is csak az elvonatkoztatás és a didaktikai igényű általánosítás bizonyos szintjéig tárgyalhatunk *általában*, szociológiai konkrétság nélkül erről a struktúráról. Egyik mondanivalónk éppen az lesz, hogy a felnőttoktatásnak a valóságos, rétegenként változó struktúrára kell figyelemmel lennie.²⁶

III.

A munkán kívüli idő szerkezete és a felnőttoktatás

A. V. DARINSZKI 1965-ben két munkájában hívta fel a figyelmet a szabadidő szerkezete és a felnőttoktatás összefüggéseinek problémáira: a prágai konferencián elhangzott előadásban²⁷ és az *Osviata Doroslych* (lengyel felnőttoktatási folyóirat) azévi 10. számában megjelent tanulmányában. A leningrádi kutató intézet²⁸, amelynek ő az igazgatója, munkáját nagymértékben ennek az összefüggésnek részletes feltárására és didaktikai konzekvenciáinak kidolgozására fordítja. Nyugodtan fogalmazhatunk úgy, hogy DARINSZKI a szabadidő és a felnőttoktatás korrelációjának legfontosabb mozzanatát a *szabadidő-szerkezet és a felnőttoktatás* korrelációjában látja. A felnőttoktatás szervezeti és didaktikai koncepcióját a szabadidő-struktúra és a felnőttoktatás korrelációja (más tényezőkkel együtt) döntően meghatározza. Ismereteink szerint DARINSZKI és az általa vezetett intézetben kívül mások és másutt nem foglalták meg ilyen teljességgel ezt a problémát és nem fogtak neki ehhez hasonló teljességű megoldáshoz. Azt, hogy történetileg DARINSZKI nevéhez fűződik e struktúra előtérbe állítása és annak felfedezése, hogy a struktúrának oktatás-szervezési és mélyenfekvő didaktikai konzekvenciái vannak, nem tudjuk megállapítani. Ez azonban másodrendű kérdés. Nem az ötlet elsőbbségére, hanem a felismerés kifejtésére kell a hangsúlyt helyoznünk.

DARINSZKI kérdése így hangzik: „*Miképpen kell megfontolás tárgyává tenni a felnőttoktatás működési területe és szervezési elképzelései meghatározásánál a felnőttek különböző csoportjai szabadidejének mennyiségét és struktúráját.*”²⁹ Tegyük hozzá, hogy mivel a szabadidő mennyisége végső soron a szabadidő szerkezetében realizálódik és tulajdonképpen csak a szerkezetben fejezhető ki megközelítő konkrétsággal, sosem a szabadidő — abszolút számokkal különben is nehezen meghatározható — mennyiségét kell vizsgálnunk, hanem a szabadidő struktúráját.

²⁶ A szabadidő szociológiai vizsgálatainak eredményei a dinamikus, differenciált és széles skálájú kép kialakításának kedveznek. A szociológia elsősorban a szabadidő struktúrák konkrét feltárásával siethet a felnőttoktatás segítségére.

²⁷ A. V. Darinszki: A felnőttoktatás működési területe, módszere és szervezete a szabadidő-probléma világában. (Felnőttoktatás és szabadidő korunk Európájában, 39–47.)

²⁸ Az APN (a Pedagógiai Tudományos Akadémia a Szovjetunióban) leningrádi Intézete. az iskolai felnőttoktatás kutató intézete.

²⁹ Darinszki i. m. 41.

Tovább idézünk: „A szabadidő mennyisége és struktúrája egészen más a városokban és a mezőgazdasági közösségekben, különösen azoknál a személyeknél, akiknek gazdasági tevékenysége a munka évszakok szerinti jellegzetes eltérése miatt erősen fluktuál. Ugyancsak nagy különbségek vannak a nagy, közepes nagyságú és kis városok között aszerint, hogy milyenek a közlekedési feltételek, egyéb szolgáltatások és mekkora számú, milyen változatosságú kulturális intézmények állnak rendelkezésére... Kétségtelenül jelentős különbségek mutatkoznak a szabadidő mennyiségében és struktúrájában a férfiaknál és nőknél, a házasoknál és a nem házasoknál, a fiataloknál és az idősebbeknél. Ezek a különbségek azon múlnak, hogy mennyi időt szánnak a háztartásra, a házi munkára, a gyermekek gondozására.”³⁰

Szerzőnk idézi PRUDENZSKI vizsgálatát, amely szerint Krasznójarszk városában 1963-ban a dolgozók szabadidejének teljes mennyisége a hét hat munkanapján 28 óra (a férfiaknál) és 18 óra (a nőknél).³¹ Nyilvánvaló, hogy PRUDENZSKI saját szabadidő definícióját tekintette mérvadásnak a szabadidő abszolút mennyiségének kiszámításánál.

MATUSZCZYK lengyel szerző a dolgozók esti iskolájában tanulók átlagos heti időszerkezetét közli. E szerint a hét hat munkanapján a munka ideje 40 óra, a munkán kívüli idő a hét minden napján (a vasárnapot is ide számítva), 128 óra, (összesen: 168 óra). Ebből átlagosan étkezésre, helyi közlekedésre 24 óra, otthoni elfoglaltságra 21 óra, alvásra 38 óra, (átlagosan napi 5,5 óra), iskolai tanulásra 20 óra, otthoni tanulásra 25 óra esik.³²

ALUAS—BUCSA—KALLÓS kolozsvári szerzők egy esti liceum 9. és 10. osztályában végeztek vizsgálatot. Úgy találták, hogy az általuk megvizsgált tanulók heti átlagos szabadideje 35 óra. Kiemelték a 35 órából a tanulásra fordított időt de beleszámították a házi munkára, alvásra, szórakozásra, sportra és egyéb társadalmi tevékenységre fordított időt. Ezek összege, a 35 óra, az átlagos abszolút szabadidő. A munkaidőt és a tanulásra fordított időt közös kategóriába vonták össze. Méréscikkből a következő szabadidő (munkán kívüli idő) struktúra alakult ki: a tanulók munkaidejük letelése után óralátogatással és tanulással átlagosan 26,5 órát töltenek el, s így naponta majdnem 13 órát dolgoznak és tanulnak. Az átlagos szabadidőből a heti 35 órából 8—10 órát fordítanak házi munkára; 12—14 órát szórakozásra (olvasás, mozi, tv stb.) a fennmaradó időt sportra, társadalmi tevékenységre fordítják. Megállapították, hogy a különböző tevékenységek nem egyformán oszlanak meg a hét minden napján. Az órákra való felkészülésre szánt idő csökken szombaton és valamelyest nő vasárnap. Szombaton és vasárnap sokkal több időt szánnak szórakozásra, mint a hét más napjain. A munkahelyi túlórák sokszor módosítják egy-egy hét szerkezetét.³³

Tanszékünkön KÓTAYNÉ, THOMAS *Katalin* 1969-ben reprezentatív jellegű vizsgálatot végzett a dolgozók általános iskoláiba és gimnáziumaiba járó tanulók között. A vizsgálat egyik ága, az általa feltárt napi időmérés — az általános iskolába és a gimnáziumba együttesen — a következőket mutatja: munkára átlagosan napi 9 óra jut: alvásra 4 óra; közlekedésre 1 óra 30 perc; evésre, tisztálkodásra 1 óra; házi munkára 1 óra; bevásárlásra 22 perc; egyéni tanulásra 1 óra; olvasásra, tv-re, rádiózásra, sétára 1 óra 50 perc; interperszonális kapcsolatokra (mozi, színház, család, barátok, sport stb.) 1 óra 18 perc. Az időmérés a valóságban kétféle: azokon a napokon, amikor nincsen tanítás más, mint a tanítási napokon. Az átlagon belül jelentős különbségek vannak a férfiak és nők, az általános iskolások és a gimnazisták időmérése között. A hétköznapi és vasárnapok mérlege is különbözik egymástól. A szerkezet dinamizmusát ebben a vizsgálatban a legjobban talán a tanulásra fordított napi időmennyiség illusztrálja a hét különböző napjain. Pl. a gimnáziumi tanulók — akik hétfőn, szerdán és pénteken járnak iskolába (esti tagozat), — heti tanulási ideje így oszlik el a hét napjaira: hétfőn 33 perc, kedden 2 óra 33 perc, szerdán 40 perc, csütörtökön 2 óra 25 perc, pénteken 55 perc, szombaton 1 óra 42 perc, vasárnap 2 óra 31 perc.³⁴

Az itt közölt és csupán az illusztrációs célokat szolgáló, de tulajdonképpen sok szempontból általánosítható vizsgálati eredmények meggyőznek bennünket arról,

³⁰ Uo. 40. Felhívjuk a figyelmet arra, hogy *Darinszki* itt közlekedést, a háztartást, a gyermekek gondozását változtatható időegységnek tekinti, s ezzel közelebb kerül a munkán kívüli idő kategóriájához, mint pl. *Prudenzski* szabadidő fogalmához.

³¹ *Darinszki* i. m. 40.

³² *Matuszczyk*: Az esti általános gimnáziumok tanulóinak önképzése és önálló munkája. *Oswiata Doroslyck* 1968/3. sz.

³³ *Aluas—Bucsa—Kallós*: Az esti liceumok tanulóinak szabadideje. *Revista de Pedagogie*. 1968/12. sz. (Románul)

³⁴ *Kótayné Thomas Katalin*: Szabadidő-vizsgálat néhány fővárosi dolgozók iskolájában. (Bibliográfiai adatokat ld. 54. sz. jegyzet)

hogy munka mellett rendszeresen tanulni igazán nem könnyű dolog, tiszteletreméltó teljesítmény. Már csak ezért is érdemes felülvizsgálni azokat az igen elterjedt nézeteket, amelyek szívesen degradálják a dolgozók iskoláiba járó fiatalokat.

Ennél azonban sokkal fontosabb kommentárra is szükség van. A DARINSZKI-től idézett gondolatok után — újra végig tekintve a fenti vizsgálati eredményeken — azt kellene mondanunk, hogy íme így néz ki itt meg itt a szabadidő szerkezete, egyáltalán: ilyen egy szabadidő-struktúra és a szabadidő mennyiségének ilyen meg ilyen értékeivel dolgozhatunk. Csakhogy mind a bemutatott struktúrák, mind a szabadidő megmért mennyiségi értékei magukban hordozzák a szabadidő fogalmi tisztázatlanságait, sokszor egyetlen vizsgálaton belül is kétféle felosztási alappal találkozunk. Azután: mivel átlagokat számítanak, eltűnik a szerkezet differenciáltsága és dinamizmusa, merev, egysíkú, szociológiailag kevésbé konkrét képet mutatnak. A különböző helyen, különböző környezetben végzett mérések egymásutánja talán mutat valamit a valóságos szociológiai differenciációból, bár legtöbbször azon túl, hogy tanulási szituációban élő emberek végezték el a vizsgálatokat, minden más szociológiai jelzés hiányzik. Egyáltalán nem derül ki, hogy „a szabadidő mennyisége és struktúrája egészen más a városokban és a mezőgazdasági közösségekben . . . jelentős különbségek mutatkoznak . . . a férfiaknál és a nőknél . . . a fiataloknál és időseknél . . .” stb. Mindezek el vannak rejtve a vizsgálatok részleteiben, amelyeket hely hiányában nem fejthetünk ki. E hiányosságok ellenére jól mutatják a szerkezet egyik — legáltalánosabb — rétegét, legdurvább, legelnagyoltabb de értékes adatot szolgáltató sémáját.

Ezek után megfogalmazhatjuk — egyelőre a legáltalánosabb — választ a DARINSZKI által feltett kérdésre. Logikus, hogy a *szabadidő (munkán kívüli idő) keretei között lejátszódó tanulás*³⁵ a *szabadidő (munkán kívüli idő) struktúrájának befolyása alatt áll illetve megvalósulása és működése feltételezi a szabadidő szerkezetének befolyásolását.* Mégpedig nem valamilyen általános, hanem konkrét struktúrák befolyásáról és befolyásolásáról van szó. A felsorolt vizsgálatok azt is példázzák, hogyan illeszkedik bele a rendszeres tanulás a szabadidő (munkán kívüli idő) szerkezetébe s kevés fantáziával reprodukálható az az állapot, amely a rendszeres tanulás megkezdését megelőzte, s amely a tanulás következtében átalakult, elnyerte a vizsgálatokban megjelenő formákat.

A *szabadidő (munkán kívüli idő) struktúrái nagymértékben meghatározzák, hogy a különböző rétegek és egyének milyen szervezetszerű oktatásban tudnak részt venni.* (Pl. hetenként egyszer vagy többször, melyik napszakban, hetenként milyen váltásban, csak havonta, a munkanapokon is vagy csupán a hétvégeken; milyen időtartamú oktatásban: alkalmanként egy órát vagy többet, egy héten át, egy hónapon, több hónapon esetleg éveken át; az önképzés folyamatának organizációja milyen jellegű lehet, stb.) *Elméletileg azt is eldöntik, hogy egyáltalán részt tudnak-e venni bármilyen szervezetszerű oktatásban, a kialakult objektív struktúra lehetővé teszi-e ezt számukra.* Itt azonban számításba kell vennünk, hogy csak konkrét szociológiai vizsgálatok dönthetik el azt, hogy vajon az európai civilizációban vannak-e olyan rétegek és olyan egyéni sorsok, amelyek a minimálisnál

³⁵ Tanuláson — Rubinstein értelmezése szerint — mindig az önálló tanulási tevékenységet értjük, amelynek az ismeretek elsajátítása nemcsak eredménye, hanem célja is. (Ld. 21. sz. jegyzet) A származékos tevékenységként végbemenő tanulás, ha a munkán kívüli időben helyezük el, szintén korrelál a munkán kívüli idő struktúrájával. Ennek bemutatása azonban nem lehet tárgya tanulmányunknak.

is kevesebb tanulásra fordítható idővel rendelkeznek? Másrészt a kérdés feltevése eleve statikusan kezeli a munkán kívüli idő struktúráját. (A legmerevebb, legmegállapodottabb struktúrák is hordozzák pl. a munkán kívüli tevékenységek időkereteinek módosítási lehetőségét, — természetesen az ember fizikai és mentális teherbíróképességének határain belül.) A legfontosabb az, hogy nem a struktúra eredeti, kialakult állapota, hanem *átalakításának lehetősége (vagy lehetetlensége), illetve lehetséges mértéke szabja meg a tanulás lehetőségét és befolyásolja a tanulási formák kiválasztását.*

Az időszerkezet átalakítása

*Ahhoz, hogy az emberek a munka melletti tanulás valamelyik formájában részt vegyenek a tanulást, illetve a tanulásra fordított időt bele kell illesszék a munkán kívüli idő szerkezetébe, különböző mértékben ugyan, de át kell alakítaniuk a munkán kívüli idő szerkezetét.*³⁶ Az átalakítási igény sok esetben a munkán kívüli idő egészére vonatkozik, más esetekben csupán a munkán kívüli idő „teljesen szabad”, pihenésre, szórakozásra, művelődésre stb. fordított részére.³⁷ Az átalakítás objektív mértékét az oktatás, tanulás jellege (a művelődési anyag jellege és terjedelme, az oktatás, tanulás formája, „tanrendje”, az önképzésben: ennek választott rendje) határozza meg, lehetőségét azonban a munkán kívüli idő struktúrájának objektív és szubjektív elemei. Új szerkezet és új szerkezeti dinamika alakul ki, (az átszerkesztés maga is a dinamizmus megnyilvánulása) amelyben most már a tanulás dinamikája is döntő szerepet játszik. A tanulás vállalásának pillanataiban és a tanulás kezdeti szakaszaiban az egyén rendszerint fel sem méri az átalakulás nagyságát, gyökeres voltát és a tanári tapasztalatok szerint nagyon sokáig érik még kellemetlen meglepetések a vállalt kötelezettség életmódjára gyakorolt hatása miatt. A rendszeres tanulást vállaló dolgozó ember kezdeti „vaksága” a munka melletti tanulás egyik jellegzetes tehereltétele. Ezért a szabadidő eltöltésére való nevelés egyik fontos feladata az átszerkesztés szükségességének és következményeinek tudatosítása. „A homo studens” előtt (MARÓTI Andor megfogalmazása)³⁸ fel kell tárni az összefüggést a tanulás igénye, az igény kielégítése, a tanulás lefolyása és a munkán kívüli idő átalakítása között. Megfigyelhető ui., hogy a munka mellett tanuló felnőttek és fiatalok nagy része tanulás közben sem jön rá erre, ösztönösen hajtja végre a legkényszerítőbb változásokat, állandó konfliktus helyzetben él, az új időszerkezet nem tesz eleget a választott tanulási forma elvárásainak. A nehézségek és a sikertelenségek, amelyek ennek következtében érik elveszik a kedvét a tanulástól, lemorzsolódik, vagy gyorsan múló, látszateredményeket produkál. A tudatosság mobilizálása a felnőttek nevelésének leghatékonyabb „fegyvere”.

A munkán kívüli idő szerkezetének két állapotát kell megkülönböztetnünk: a tanulás megkezdése előtti állapotot és azt az állapotot, amelybe a tanulás valamilyen formája már beilleszkedett.

³⁶ A munka *helyetti* tanulás is megkívánja a munkán kívüli idő (ebben az esetben: a tanuláson — a tanulási alkalmakon való részvétel idején — kívüli idő) szerkezetének módosítását. Hozzá kell igazítani a tanulási idő rendjéhez, ki kell szakítani belőle az egyéni tanulásra fordított időt.

³⁷ Ez utóbbi csak azokra a tanulási formákra vonatkozik, amelyek nem tartoznak a rendszeres, hosszabb ideig tartó teljes folyamatá szerveződő tanulási folyamatok körébe. Pl. a TIT előadásokon, előadás-sorozatokon való részvétel stb. ideje úgy különíthető ki a munkán kívüli idő „teljesen szabad” részéből, hogy rendszerint nem érinti az időszerkezet más szféráit.

³⁸ Kéziratban.

Az eredeti állapot objektív és szubjektív tényezők által meghatározott, kialakult, sajátos dinamikával működő szerkezetet jelent. Objektíve a munkaidő határolja be s a napokon, heteken, hónapokon, éveken belüli elosztását a munkaidő szabályozza, s mint mindig, a munkaidő dinamikája képezi azt az első, alapvető réteget, amelyre a munkán kívüli idő dinamikája ráépülhet. Fontos eleme a közlekedésre fordított idő és régen kialakult már az objektíve szükséges tevékenységek elhelyezkedése a napi, heti stb. időrendben, végrehajtásuk értékrendje, amely a rájuk fordított idő mennyiségével és sorrendjükkel mérhető. Kialakultak a választási értékek, megszerveződtek és az időszerkezetbe beilleszkedtek a „szabad” tevékenységek. Mindezt tartalommal töltötték meg az egyén interperszonális kapcsolatai (barátságok, család, szerelem stb.) a családi munkamegosztás szükségletei, a fizikai és a mentális teherbíróképesség illetve a regenerálódás igényei és az az érték tudat, amely a „szabad” időtöltés igényeiben és módozataiban realizálódik.³⁹ *És ez az egész kialakult szerkezet a maga kialakult dinamizmusával szokássá vált, megmásíthatatlannak tűnő életmóddá. Az apróbb-nagyobb változások még megférnek a jólismert dinamika határai között, prognosztikusan láthatóvá, szinte megtervezhetővé válnak, nem okoznak meglepetést.*

Ezt a szerkezetet kell átalakítani! Az átalakítás (átszerkesztés) az értékrend átalakítását, a tevékenységek sorrendjének megváltoztatását, bizonyos tevékenységek kizárását, a tevékenységek időtartamának módosítását, az időhatárok (szűkítő mozgással történő) elmozdítását jelenti. Most valóban a munkán kívüli idő teljességével kell számolnunk, ebben a mozgásban a főfoglalkozású munkán kívül eső minden tevékenységfajta és minden időkeret részt vehet.

A munkán kívüli idő átszerkesztésének *első problémája* az, hogy az adott, eredeti szerkezet mennyire teszi ezt lehetővé. (Az átszerkesztés lehetséges mértékére kell tehát rákérdeznünk és nem arra, hogy az eredeti struktúrába egyáltalán belefér-e a tanulás? (Az átszerkesztés lehetősége valamilyen mértékig valószínűen minden rétegnél, csoportnál adva van, lehetnek azonban a tanulás számára kedvezőbb és kedvezőtlenebb, jobban, könnyebben és rosszul, nehezebben átszerkeszthető struktúrák. Nyilván a három műszakban dolgozó ún. bejáró munkások vagy a három műszakban dolgozó háziasszonyok munkán kívüli idejének szerkezete a legkedvezőtlenebb, legnehezebben átszerkeszthető struktúrák közé tartozik. Sok nehézséget támaszt a mezőgazdasági munkások munkán kívüli idejének szerkezete is.)

A *második problémát* az átszerkesztés mindig és mindenütt jelenlevő objektív és szubjektív nehézségei jelentik. A munkán kívüli idő szerkezete nemcsak objektív, hanem szubjektív képződmény is, az objektív és szubjektív elemek összefonódva jelentkeznek, sokszor szét sem lehet választani őket, máskor a nehézségek jól láthatóan a szubjektív szférában koncentrálnak. Az átszerkesztés lehetőségét, mértékét befolyásolja a munka dinamikája illetve a dinamikában bekövetkező változások. (Napi, heti stb. munkabeosztás, ennek rendszeres vagy rendszertelenül jelentkező de várható módosulásai: túlórák, kiszállások, a műszakbeosztás megváltozása stb.) mindezen nem lehet változtatni, vagy túl sok konfliktus árán lehet csak a szükséges módosításokat keresztül vinni. (A munka melletti iskolai tanulás mindennapjaiban nagyon gyakoriak az ilyen konfliktusok és a tanulást érintő következményeikkel is naponta szembe kerülünk.) A módosítások nem érintik — eleve nem érinthetik — a főfoglalkozású munka törvényben meghatározott időtartamát. A tanulni szándékozó vagy tanuló dolgozónak csupán a dinamika néhány elemét van módjában — esetleg — megváltoztatni. Legtöbbször változtathatatlan tényezőként játszik bele az átszerkesztésbe a munkahely és a lakóhely távolságát áthidaló közlekedés. Az át-

³⁹ Kinél az olvasás, kinél a sport, kinél az ulti-parti, kinél a horgászat vagy a kertészkedés stb., és nagy tömegeknél a televízió. A televíziózás éppen úgy megkívánja a teljes munkán kívüli idő átszerkesztését az állandó nézőknél, mint a rendszeres tanulás. Pl. a háziasszony gyorsabban vagy máskor mosogat, megrövidül az alvási idő, az adás-szünet napjára teszik át a heti nagy bevásárlást stb. Egy-egy népszerű sorozat hónapokra átszerkeszti széles rétegek teljes munkán kívüli idejét.

zerkesztés érinti a családi munkamegosztást. Egyes feladatokat rendszerint át kell hárítani a család más tagjaira. Ez ismét objektív és szubjektív nehézségekbe ütközhet. Az átszerkesztés érinti az interperszonális kapcsolatokat: a család tagjaival, a barátokkal való együttlét lerövidülhet, nehézkessé válhat az együttlétek idejének egyeztetése, mindennek következtében egyes kapcsolatok meglazulhatnak sőt megszűnhetnek, konfliktus helyzet alakulhat ki. Át kell helyezni, sőt szükíteni kell egy sor kötelező tevékenység idejét. (Pl. házkörűli munkák, bevásárlás.) Talán le kell mondani a jövedelem kiegészítését-szolgálómunkáról vagy új, másfajta, a tanulással jobban egyeztethető munkát kell vállalni. Meg kell rövidíteni a pihenés, az alvás idejét. Szükíteni, esetleg ritkítani kell a megszokott szórakozások, a művelődés megszokott formáinak idejét, más időszakba kell áthelyezni ezeket stb. . . A megszokás, (amelyet LENIN rettenetes erőnek nevezett⁴⁰ a régi életrend vonzása, a társas kapcsolatok beszűkülése vagy eltolódása, az új családi munkamegosztás kialakítása és fenntartása mind-mind szubjektív teherként jelentenek. Aztán ide sorolhatjuk a tanulással fellépő rendszeres tevékenységváltás energiákat fogyasztó nehézségeit, a fáradtságot (most már a munka és a tanulás fáradtságát együtt), a tanulás igényeihez hozzáigazított időszervezetben tipikusan a délutáni és esti órákra, a pihenő napokra szervezett tanulási időszak negatív hatását, nehézségeit . . . Mindezzel szemben kell néznie a dolgozó embernek s lehetnek olyan helyzetek, amelyekben a nehézségek valamelyikén nem képes úrrá lenni. Az átszerkesztés mértéke valahol itt alakul ki — ebben a mozgásban, az igények és a nehézségek, akadályok konfrontációjában.

A harmadik probléma az, hogy tartóssá lehet-e tenni az új, a tanulás számára optimális, vagy csak többé-kevésbé megfelelő struktúrát? Az előbbiekből az következik — és a felnőttoktatói tapasztalatok és vizsgálatok is ezt bizonyítják, — hogy intenzíven jelentkeznek azok a hatások, amelyek gyengítik a tanulás igényeihez hozzá igazított időszervezet stabilitását, torzítják az átalakított struktúrát. Ezek a hatások a felsorolt objektív tényezőktől erednek. A munka dinamikájának váratlan produktumai (váratlan túlórák, kiszállások, műszak-átsorolás), az átalakított családi munkamegosztásban fellépő problémák, az interperszonális kapcsolatok konfliktusai, a fáradtság, a megszokott tevékenységi formák és a megszokott régebbi életrend vonzása, a tanulás nehézségei, sikertelenségei vagy sikerei egy-egy időszakban erősebben bizonyulhatnak a tanulás számára átalakított, új szerkezet vonzásánál. Mindezeknek a következtében a munkák kívüli időnek a tanulás céljaira átalakított szerkezete nem stabil, hanem labilis.⁴¹

Időszervezet és motiváció

DARINSZKI munkatársának SZ. G. VERSLOVSZKINak az a komplex vizsgálata,⁴² amely teljes reprezentációban térképezte fel a tanulási — és a „nem-tanulási” — motívumok vala mint a szabadidő összefüggéseit, arra enged következtetni, hogy elsősorban nem a szabadidő (munkán kívüli idő?) mennyisége és szerkezete dönti el egyének és csoportok bekapcsolódását a munka melletti tanulás valamelyik formájába. Ma már közhely számba megy, hogy a szabadidő növekedése soha nem jár együtt szükségszerűen a tanulási (tágabban: művelődési) kedv növekedésével. A döntő tényező a motívumok jelenléte, kibontakozása, hiánya vagy elsorvadása. (Ime egy újabb szempont, amely arra mutat, hogy nem azt kell kérdeznünk: belefér-e az eredeti struktúrába a tanulás? Mindenek előtt azt kell megkérdeznünk, hogy kialakultak-e a tanulás indítékai?) A motívumok kibontakozásában nagy szerepe van az egzisztenciális igényeknek és lehetőségeknek, amennyiben ezek tanulás útján elégíthetők ki, azután a mobilizálódási törekvéseknek, ha a művelődés, a tanulás a társadalomban a mobilitás egyik csatornája; nagy

⁴⁰ „Baloldaliság” — a kommunizmus gyermekbetegsége.

⁴¹ A munkán kívüli idő tanulás céljaira való átszerkesztésének szükségességére és nehézségeire a művelődésszociológiai illetve a szabadidő vizsgálatok eredményei elég határozottan utalnak és a felnőttoktatásban összegyűjtött tapasztalatok alapján is erre következtethetünk. A tanulás céljaira átszerkesztett időstruktúra labilitására Kótayné, Thomas Katalin vizsgálata is bizonyítékul szolgál. Hipotézisünk azonban még további vizsgálatokat igényel, a problémát egyértelműen célbavevő vizsgálatokra van szüksége.

⁴² *Verslovszkij: A felnőttek képzésének ösztönzése.* (Oroszul) Szovetszkaja Pedagogika, 1969/11. sz.; *Csoma Gyula: Leningrád — felnőttoktatási tanulságok.* Köznevelés, 1969/22. sz.

szerpe van a társadalmi presztizsnek: ahol a szűkebb vagy a tágabb társadalmi környezetben a tanulás, művelődés, a végzettség, a műveltség tekintélyt ad, ott a tanulás, a művelődés-igénye szerepel az elvárások között. Természetesen nem lehet tagadni a korábbi művelődés következtében kialakult érdeklődés, tudásvágy szerepét sem.⁴³ Az egzisztenciális motívumok legközvetlenebbül a munkahelyi talajban gyökereznek. A presztizs motívumok és a műveltséggel megalapozott érdeklődés talaját a család, az iskola, később a baráti kör és a munkahelyi kiscsoportok alkotják. A motívumok és a szabadidő-értékek között a társadalom minden rétegében, csoportjában egyenes összefüggés van. A motívumok kifejlődése megteremti a szabadidő új értékrendjét. A szabadidő értékrendje pedig talaja a motívumoknak: kifejlődnek vagy elhalnak benne a tanulás (tágabban: a művelődés) indítékai.

Egyértelmű tehát, hogy a munkán kívüli idő átszerkesztésének (a tanulás céljaira) lehetősége és mértéke bár valóban függ egy sor tárgyi tényezőtől, a környezet tárgyi és személyi viszonyaitól, amelyek az egyén szempontjából filozófiai értelemben is objektíven jelentkeznek, de döntő módon függ attól, hogy kifejlődtek-e megvannak-e a szükséges motívumok s ezek milyen erőt képviselnek? Ha a motívumok kifejlődtek, adva van a tanulás és a tanulás fontos feltételének az időstruktúra átszerkesztésének feltétele. Az új struktúra kiépítésének és fenntartásának motorját a motiváció alkotja. Legközvetlenebbül a motívumok nevelésén keresztül juthatnak el a szabadidő-értékek átrendezéséhez, a tanulás vállalásához, az időszerkezet átstrukturálásának biztosításához. Ez pedig nemcsak nevelői ráhatásokat hanem gazdasági és politikai intézkedéseket is igényel.

Az összefüggés másik relációját is számításba kell vennünk. A motívumok nem mindenhatóak. Valószínű, hogy egy sor helyzetben a motívumok nem tudnak megküzdeni a munkán kívüli idő átszerkesztésének ún. objektív nehézségeivel, s nem az indítékok hiányában vagy gyengeségében hanem a tárgyi tényezőkben, a környezet tárgyi és személyi viszonyaiban, egyének és csoportok fizikai és mentális teherbíró képességének (amelybe az átszerkesztés konfliktusainak kihordását is beleértjük), mértékében kell keresnünk az átszerkesztés megghiúsulásának okait. Másrészt valószínű, hogy az időszerkezet és a motívumok kialakulása vagy legalább a motívumok intenzitása között egy olyan kapcsolat is lehetséges, amelyben a szerkezet jellemzői gátolják vagy serkentik (nem előidézik!) a motivációs bázis felépülését. Az időszerkezet túl szűk keresztmetszete és objektív merevségei — elsősorban a munka dinamikája következtében, de más, pl. családi nehézségek okából is — meggátolhatják az indítékok kifejlődését. És feltelezhető, hogy kedvezőbb struktúrákban könnyebben kicsíráznak azok az elvárások és szándékok, amelyekből az indítékok felnőhetnek. Bizonyos történelmi tapasztalatok mindenesetre ígéretessé teszik ennek az összefüggésnek a végiggondolását, különösen ha nem egyéni sorsokban hanem osztályok, rétegek napjainkig elvezető történelmi sorsában gondolkodunk. (Csak nehogy abba a

⁴³ *Celléri László* (megtalálható Csoma Gyula: A motiváció a felnőttoktatásban. A felnőttoktatás sajátosságai. Bp. 1967. 10—11. lap), *Tiba Imre* (A felnőttoktatás néhány szociológiai problémája a Gamma Optikai Művekben. — Építőipari és Közlekedési Műszaki Egyetem Közleményei. XI. kötet. 1. sz. Bp. 1965.), *Varsányi László* (A dolgozók általános iskoláját végző hallgatók tanulását motiváló legfontosabb tényezők. Magyar Pedagógia, 1967/2—3. sz.), valamint a közoktatás rendszerének felülvizsgálata során *Daly Lenke* és munkatársai által 1971-ben végzett és egyelőre kéziratban levő vizsgálataira hivatkozom. Ugyancsak idevonatkozó következtetéseket enged levonni *Tánczos Gábor* művelődésszociológiai vizsgálata a dolgozók gimnáziumában. (Mit olvasnak a fiatalok? Bp. 1970.)

hitbe ringassuk magunkat, hogy a művelődés motívumainak megszületéséhez szükséges időszerkezettel ma már mindenkit „jóllakattunk”!) A realista irodalom és a szociográfia (a múltból pl. FÉJA Viharsarok-ja, mostanról talán VARGA Domokos erdőmunkásokról írt szociográfiája a „Magyarország felfedezése”-ben), rétegábrázolásai, mintha kedvencéne az időszerkezet és a motívumok viszonyában ennek a másik lehetőségnek. A felnőttoktatók, népművelők tapasztalatai — egyéneknél és egészen kicsi vagy nem túlságosan számottevő és szociológiailag pontatlanul meghatározott csoportoknál teljesen ellentmondóak. A szociológiának és a szociálpszichológiának kellene — történeti szempontok beiktatásával — megnyugtató választ kidolgoznia.

Az időszerkezetekhez alkalmazkodó felnőttoktatási rendszer

A munkán kívüli idő (szabadidő) szerkezete és az átszerkesztés mértéke és módzatai rétegenként, társadalmi csoportonként változnak. A szociológia képes feltárni a tipikus szerkezeteket és az átszerkesztés tipikusan lehetséges mértékét, módzatait, irányait. Nyilvánvaló, hogy az egyéni különbségek és egész csoportokat érintő variációk a típusokon belül számottevőek lehetnek. A *felnőttoktatás szervezésének alkalmazkodnia kell legalább a tipikus időszerkezetekhez, illetve az átszerkesztés lehetséges mértékeihez, módzataihoz.* Ez az alkalmazkodás nem feltétlenül azt jelenti, hogy annyiféle formából állítsuk össze a felnőttoktatás szervezetét, annyiféle variációt dolgozunk ki, ahány tipikus szabadidő szerkezetet fedez fel a szociológia az adott társadalomban, sokkal inkább azt, hogy rugalmas, változtatható, plasztikus, differenciált rendszert építsünk ki, amely képes arra, hogy minduntalan megújítsa önmagát, ne uniformizált oktatási formákba gyömöszöljük bele a társadalmat. Gyakorlatilag — a szovjet és jugoszláv tapasztalatok erre engednek következtetni — nem is olyan nagyon bonyolult rendszert kell kiépíteni, inkább csak a korábbi (vagy még fungáló de túlhaladottnak tartott) rendszerhez képest differenciáltabbat és plasztikusabbat. Konstruálható olyan felnőttoktatási rendszer, amely viszonylag kevés — a meglévőnél sokkal több — de plasztikus formával és belső rugalmasságával valamennyi réteg igényeinek eleget tud tenni. Arra sem gondolunk, hogy a tanulás ne kívánja meg az időszerkezet átalakítását, és „tálcán hozza” a tudást. Egyszerűen arról van szó, hogy az uniformizált, „szűk keresztmetszetű” felnőttoktatási rendszerek eleve el sem jutnak a társadalom jelentős rétegeihez, csoportjaihoz, túl „magasan” vannak ahhoz, hogy az időszerkezet átszerkesztésének maximálisan lehetséges mértéke is — egyes rétegeknél — felérjen hozzájuk. Az is természetes, hogy a munka melletti tanulás különböző irányultságú intézményeiben (dolgozók iskolái, egyetemi oktatás, szakmai továbbképzés stb.) az időszerkezethez való alkalmazkodás mást és mást jelent.

Fogalmazzuk meg egyértelműbben DARINSZKI alapvető gondolatát. *A felnőttoktatás rendszerét, szervezetét, felépítését nemcsak a konkrét célok, feladatok, a művelődési tartalmak, a tanítás-tanulás ide vonatkozó törvényei szabályozzák, hanem az időszerkezetekhez való alkalmazkodás szükségessége is meghatározza.* Azonos célú, azonos tartalmú, didaktikailag egyneműen megszervezett művelődési anyag megtanulását-megtanítását minden bizonnyal differenciáltan, változó formák között, többféle oktatási rendben is lehet szervezni.

Illusztrálhatjuk ezt a következő passzussal: „Az élet rendkívül változatos, ugyanígy a munkafeltételek is; különbözőek a korábbi oktatási eredmények, a tanulás alakzatai. A felnőttoktatásnak tehát igen rugalmasnak kell lennie. Ki kell dolgozni egy igen széles választékú tanítási tan-

menetet, megfelelő számú alternatívával, tágkörű tárgyi anyaggal. A felnőttnek álljon módjába választani közönséges, személyes részvételű tanfolyamok és neki megfelelő levelezési tanfolyamok között az év másik részében, hallgathasson előadásokat egy bizonyos tárgyból a rendes kurzuson, az iskolán kívüli kurzuson pedig valamely más tárgyat. A felnőttoktatás hatékonyságát és hajlékonyságát intenzívebbé lehet tenni a rádió és a televízió széleskörű alkalmazásával.⁴⁴

Az alkalmazkodó, differenciált, rugalmas felnőttoktatási rendszer biztosítja a tanulás reális feltételeit. Biztosítja és megkönnyíti az időstruktúrák átszerkesztését, hiszen nem állít teljesíthetetlen követelményeket az átszerkesztés elé, ezek a követelmények az átszerkesztés lehetséges mértékén belül maradhatnak. Hozzájárul az átalakított időszerkezet stabilizálásához, — egyáltalán — feltétele annak, hogy a stabilizálódást szervezni lehessen. Ilymódon elengedhetetlen tényezőjévé válik annak, hogy azok, akik vállalták a tanulást eleget tudjanak tenni vállalt kötelezettségeiknek, eredményesen, viszonylag könnyen tanuljanak.⁴⁵

Az időstruktúrákhoz alkalmazkodó felnőttoktatás bizonyos *motiváló erőt* is hordoz. Az alkalmazkodás feltétele annak, hogy a felnőttoktatás „szimpatikussá tegye magát” az emberek előtt. A differenciált és rugalmas rendszerben rejülő motiváló lehetőség egyik eleme feltétlenül az időstruktúra átszerkesztésének realizálásában, megkönnyítésében rejlik. Ha ez nyilvánvalóvá válik, ha tapasztalható és tudatosítható (s ha a rendszer valóban ilyen, akkor mindez már csupán „reklám” kérdése), az oktatás vonzóvá teheti önmagát, vagy növelheti vonzerejét. Az uniformizált, merev rendszer sokak számára taszítóan hat. A tanulás megkezdése után, a tanulás folytatását, eredményességét, a lemorzsolódás elkerülését biztosító motivációs fejlődés talajának bizonyára nem elhanyagolható rétege a rugalmas és differenciált felnőttoktatási rendszer, illetve az a tény, hogy egyének és rétegek a nekik leginkább megfelelő, választott formában tanulhatnak. Annál is inkább, mert az időstruktúrákhoz alkalmazkodó rendszer motiváló hatásának másik eleme a választás, a válogatás szabadságában rejlik. Ennek lehetősége — ellenkező oldalon a kötöttségektől, a gyermekes tanulási feltételektől való félelem, vagy „viszolygás”, vagy az általuk kiváltott ellenérvés — valóban pozitív illetve negatív motivációs tényező a felnőtteknél és a magukat sokkal inkább felnőttnek, mint a rendeskorúak iskoláiban tanuló kortársaikkal azonos életkorban levő ifjúnak tekintő, dolgozó fiataloknál. Ha szabad ezeket a kissé körülhatárolatlan, pontatlan fogalmakat használni: a felnőtttség öntudatából, vagy a felnőtti szemléletből, mentalitásból ered ez a motiváltság. Amolyan felnőtti attitüdről van szó, amelyet behálóz a sikertelenségtől való félelem, „a

⁴⁴ Darinszki i. m. 44. Ebben az idézetben már többről van szó az időszerkezet differenciációs igényeinél. A felnőttoktatás tartalmi differenciálódása is beleszövődik a szerző mondanivalójába. *Darinszki* rendszerint nem is választja külön a kettőt egymástól. Amúgy is bonyolult témánkat túl bonyolulttá tenné, ha nem választanánk le az időszerkezet követelte szervezeti differenciációs problémáiról, bár ez a kettő szorosan összekapcsolódik. Itt jegyezzük meg, hogy teljesen azonosulva szemléletével és gondolatai lényegével, *Darinszkitől* eltérően egyértelműbben, az időszerkezet gondolatkörében mozgunk, így próbáljuk meg kibontani a *Darinszki* által megfogalmazott problémát és esetleg részletesebb és körülhatároltabb felnőttoktatási konzekvenciákhoz eljutni. A különbség, amelyet most hangsúlyozunk, a felnőttoktatás szociológiai megközelítéséhez könnyebben nyit kaput, mint — ezideig — a *Darinszki* és követői által használt formulák.

⁴⁵ A munka melletti tanulás megkönnyítése és színvonalának emelése — különösen az iskolai felnőttoktatásban — (így együtt: könnyebbé tenni és ugyanakkor emelni színvonalát, csak látványos paradoxon!) napjainkban egyre határozottabban (a sajtóban egyre élesebben) jelentkező igény.

második start” (W. SZEWCZUK kifejezése)⁴⁶ nehézségeinek felismerése is, s az ezeket feloldó vagy csupán feloldani segítő de mindenképpen kompenzáló szabad választás felnöttek igénye, a „tudom mit akarok és mire van szükségem” magabiztossága.⁴⁷ És mindennek nagyon objektív háttere lehet (és van) a munkán kívüli idő szerkezetében. A gazdasági és társadalmi fejlődés, különösen a szocialista demokrácia kibontakozása, társadalmunkban kedvez a választási igény kifejlődésének és megerősödésének, a sablonoktól és az uniformizálódástól való idegenkedésnek.

Nem kell azt hinnünk, hogy a rugalmas és differenciált felnőttoktatás teljesen eredeti, történeti előzmények nélkül való ötlet. Az *iskolai* felnőttoktatás hazai történetében pl. a jó politikai érzék és a mindennapi gyakorlat evidenciája többször felszínre dobta, sőt a felnőttoktatás hőskorában meg is valósította. Az ötvenes évekig tulajdonképpen a differenciált rugalmas rendszer kifejlesztésének tendenciája uralkodott.⁴⁸ Ezt követően pedig javaslatokban, helyi kezdeményezések partikuláris eredményeiben tovább élt — az akkor már uniformizáltabb hivatalos rendszer soha ki nem teljesedő variációjaként. A felnőttoktatás gyakorlati szakemberei így fogalmaztak: *a dolgozók életkörülményeihez alkalmazkodó felnőttoktatást kell kialakítani és működtetni.*⁴⁹ Ma az életkörülményeket az időstruktúra terminusával helyettesítjük, szociológiailag meg tudjuk vizsgálni és elméletileg általánosítani tudjuk az életkörülmények és az iskolai felnőttoktatás korrelációjának oktatásrendszertani és didaktikai tanulságait.

Természetes, hogy a rugalmas és differenciált felnőttoktatás elvét a DARINSZKI által koncipiált gyakorlat a Szovjetunióban igyekszik napjainkban a legkövetkezetesebben megvalósítani az iskolai felnőttoktatás rendszerének reformjában.⁵⁰ Egyetlen jellemző momentumot emelünk ki ebből a reformból, a mezőgazdasági dolgozók számára tervezett iskolai felnőttoktatást. Meglepő, hogy ez — a gondos elméleti munkával előkészített — rendszer milyen nagy mértékben hasonlít a Magyarországon 1946-tól 1948-ig működő ún. parasztdolgozók iskoláira, amelyeket akkor még sokkal inkább politikai koncepciók, mint a szociológiát és az andragógiát összekapcsoló tudományos elmélet alapozott meg.⁵¹

⁴⁶ A felnőtt ember fejlődési lehetőségei. A felnőttoktatás lélektani problémái. Bp. 1964.

⁴⁷ A nyugati andragógiái irodalomban volt s módosultán, differenciáltabban mindmáig megmaradt az az irányzat, amely abszolutizálja a szabad választás igényét és ennek kielégítését, illetve sokkal nagyobb súlyt helyez rá, mintsem, hogy megelégedne a formák szabad megválasztásának biztosításával. Ennek az irányzatnak klasszikus formulái tagadják a kötött tantervvel, meghatározott, pontosan körülhatárolt művelődési anyaggal, előírt ütemben folyó felnőttoktatás létjogosultságát és a művelődési anyag, a tanulási ütem teljesen szabad megválasztását, az egyéni igények, egyéni érdeklődés változatos és teljes kielégítését tekintik a felnőttoktatás egyetlen lehetséges eljárásának. Indokolásukban a feloltszág szubjektív jellemzőire apellálnak (*Th. Ballauf, P. Natorp, F. Pögeller, H. Hanselmann, A. S. M. Hely* nézeteire hivatkozunk elsősorban.)

⁴⁸ Az iskolai felnőttoktatás formáinak történetét *Balog István* dolgozta fel kéziratban levő munkájában. (A felnőttoktatás kialakulása, szervezeti és tartalmi változásai napjainkig. OPI Felnőttokt. tanszék dok.)

⁴⁹ A Művelődési Minisztérium archívumából az OPI Felnőttoktatási tanszékére került *id. Csoma Gyula* tervezete: Jav. aslatok a dolgozók általános iskolai oktatásának szervezéséhez — Szeged, 1952, — amely alapjában véve ugyanolyan differenciált rendszerre javasol, mint amelyet a probléma elméleti feldolgozása után kidolgozhatnánk. Hasonló törekvések a gyakorlatban mások által és másutt is kialakultak. Dokumentálásuk azonban még hátra van, kutatási feladat.

⁵⁰ Ld. *Csoma Gyula*: Leningrád — Felnőttoktatási tanulságok. Köznevelés 1969/22. sz., valamint *Csoma Gyula*: Tanulmányút Leningrádban és Moszkvában. Népművelési Értesítő 1970/2. sz.

⁵¹ A parasztdolgozók iskoláit 1946-ban kezdték el szervezni Magyarországon, valamennyi iskolatípusban. Célja: a dolgozók iskoláinak „a földműves lakosság számára való hatékonyabb kifejlesztése.” A legkisebb osztálylétszámot 5, a legmagasabbat 30 főben állapították meg. Az iskolák évi munkarendjét, tantervét, órarendjét a helyi viszonyoknak megfelelően állapították meg. Minden tanfolyam saját évi munkarenddel dolgozott, ezért mindenkor — akár évenként váltakozva — alkalmazkodni tudott a település helyi sajátosságaihoz, a munkaidő-szabadidő helyi dinamikájához. Jellemző volt az olyan tanítási rend, amelyben augusztus 1-től szeptember 15-ig a délutáni illetőleg az esti napszakokban naponta 4 óras tanulással heti 24 órát, szeptember közepétől november közepéig heti 5 órát, a téli időszakban délelőtti és esti tanítással napi 7 órával heti 24 órát tanítottak. (*Balog István* tanulmánya alapján.)

A magyar iskolai felnőttoktatás az utóbbi években a népművelési rendszer keretei között produkált egy, a meglévő kereteket kitágító formát: az *osztályozó vizsgára előkészítő tanfolyamokat* (irányított egyéni tanulás), melynek gyökerei ismét elég régre, az ötvenes évek végére nyúlnak vissza.⁵²

IV.

Az oktatási folyamat szerkezete és szervezete

Az időstruktúrákhoz alkalmazkodó felnőttoktatás differenciáltsága és rugalmassága első megközelítésben az oktatási rendszer sajátossága. Többféle oktatási forma konstruálását és működését jelenti. Lényege azonban az, hogy ezek a formák különféle, sajátos és az időstruktúrákhoz alkalmazkodó *belső* oktatási renddel működnek. Az időstruktúrákhoz való alkalmazkodás most is az átszerkesztés lehetséges mértékéhez és módozataihoz való alkalmazkodást jelenti s egyben az átszerkesztés megkönnyítését és stabilitásának biztosítását. Tulajdonképpen ez a DARINSZKI-féle elv.

Ha szabályosabb didaktikai formulákban gondoljuk végig a felnőttoktatás differenciáltságát és rugalmasságát, eljutunk az oktatási folyamatig,⁵³ és azokig a konklúzióig, amelyek ebben a megközelítésben már egyértelműen levezethetők.⁵⁴

A didaktika megkülönbözteti egymástól az oktatási folyamat *szerkezetét* (struktúra) és *szervezetét* (organizáció). Ez a megkülönböztetés a felnőttoktatásban különös hangsúlyt kap. NAGY Sándor megfogalmazásában „minden iskolai oktatás *szerkezetét* végső soron abban adhatjuk meg, hogy az nem más, mint az ismeretszerzés és az alkalmazás fázisainak egymást követő és egymásba hatoló ciklikus váltakozása”.⁵⁵

Ne tárgítsuk ki jobban most ezt a meghatározást annál, hogy az *iskolai* jelző megszokott módon nemcsak a rendeskorúak iskolájában lejátszódó oktatást értjük, hanem minden „iskolai jellegű” oktatást, minden rendszeres, teljes folyamattá szerveződő oktatást, amelyben a tanulás önálló tevékenységként megy végbe, az ismeretek elsajátítása nemcsak eredménye, hanem célja is az

⁵² Ezzel a formával kapcsolatban lásd: Útmutató az osztályozó vizsgára előkészítő tanfolyam szervezői és tanárai részére az általános iskola 7. osztályos anyagához. (Iskolánkívüli felnőttoktatás. I. Népművelési Propaganda Iroda kiadása 1970. Szerk.: Csoma Gyula) A kiadvány tartalmazza a forma történeti előzményeit és didaktikai koncepcióját.

⁵³ A didaktikai irodalomban többféle terminust használnak. Beszélnek tanítási-tanulási folyamatról is. A terminusok használata mögött bizonyos értelmezésbeli, méginkább hangsúlybeli eltérések húzódnak meg és inkább a gyakorlat megváltoztatásának irányai és egy gyakorlati pedagógiai szemlélet átalakítása szempontjából van jelentőségük és ilyen jellegű törekvésekkel magyarázható hirtelen betörésük a didaktikai irodalomba. A mi — tisztán elméleti szemléletünkben — az oktatási folyamat tanítási-tanulási folyamat is, tanulási-tanítási folyamat is, sőt lényegében egyszerűen tanulási folyamat is. E folyamat *belső*, lényegi sajátosságai bármelyik elnevezést lehetővé teszik.

⁵⁴ Részlegesen ezt a munkát végeztük el az OPI Felnőttoktatási tanszékén. Első vázlatát a Debreceni II. Felnőttoktatási Tájéraztekezleten adtuk közre. Csoma Gyula: Az iskolai felnőttoktatás továbbfejlesztésének lehetséges irányai. Kótayné Thomas Katalin: Szabadidő-vizsgálat néhány fővárosi dolgozók iskolájában. Gere Rezső: A feladatlapos oktatási eljárás lehetőségeinek vizsgálata a dolgozók iskolájában. — A Debreceni II. Felnőttoktatási Tájéraztekezlet jegyzőkönyve. Szerk. Kakucsí Géza és Nagy Sándor. Debrecen, 1970.

⁵⁵ Nagy Sándor: Didaktika. Bp. 1967. 110.

oktatási, tanulási tevékenységnek. Fogalmazhatunk úgy is, hogy csak azokat a folyamatokat tekinthetjük rendszeres, teljes folyamatoknak, amelyek egybeesnek a fent idézett meghatározással. Az ilyen folyamatokban megvalósuló oktatást méltán tekinthetjük „iskolai jellegű” oktatásnak, tanulásnak akkor is, ha történetesen nem a dolgozók iskoláiban szerveződik s megkockáztathatjuk azt az állítást is, hogy az iskolai jelleg az önképzés bizonyos szisztematikus formáiban is megvalósulhat. Elhatárolhatjuk az iskolai jellegű oktatást a nem-iskolai jellegű oktatás folyamataitól és formáitól, amelyek között az önálló tevékenységként lejátszódó tanulás egységes folyamattá nem szerveződő formáit, a származékos tevékenységként lejátszódó tanulást, (amely soha sem oktatási körülmények között megy végbe), és az önképzés bizonyos fajtáit is felsorolhatjuk.

Vegyük itt tekintetbe azt a tényt, hogy az oktatási folyamat meghatározott, megtervezett és megszervezett, pontosan körülhatárolt ismeretek átadásának és átvételének a folyamata. Meghatározottak a célok is, amelyek érdekében az ismeretek kiválasztódtak és megszerveződtek, stb. És fontos jellemzője a folyamatnak a bipolaritás, amely a megvalósulás szinte minden stádiumában jelen van. Az egyik póluson nemcsak a kiválogatott, megfelelően körülhatárolt és felépített ismeretanyag és a közvetítéssel megbízott tanár állhat. A közvetítés „eszközrendszere” és lefolyása többrétűbb lehet a tankönyvnél és a tanári magyarázatnál, „átépülhet” a tanuló fejébe és cselekvési apparátusába s ezzel semmit sem veszít irányított, szervezett voltából. És: bármennyire kívánjuk „nyitottá” tenni pl. az iskolák művelődési anyagát, ez a törekvés meggyőződésünk szerint nem jelent többet a merev, korlátokat állító határok lebontásánál és rugalmas határokkal való helyettesítésénél. De ez óriási teljesítmény lenne! A „határtalan” művelődési anyag már nem művelődési anyag. (Egészen más tartomány az oktatási szituáción kívül eső tanulás, az információk határtalanságával és az egyéni gyakorlat behatárolt területeivel.) — Mindezt azért kellett közbeiktatni, hogy az oktatási folyamat struktúrájának értelmezését megkönnyítse. Mindenesetre egy újabb problémába ütköztünk bele, amelynek megoldására nem vállalkozhatunk: a felnőttoktatás osztályozását is el kellene egyszer végezni, de az eddigiektől eltérően olyan felosztási alappal, amelynek tartalma az oktatási, tanulási folyamat, az oktatás, a tanulás természete, művelődési anyaga. Tehát egy didaktikai szempontú osztályozásra lenne szükség.⁵⁶

A didaktika feltárja az oktatási folyamat *makrostruktúráját* és *mikrostruktúráját*. A struktúra már idézett meghatározása csak a folyamat legszélesebben értelmezett ún. komplex fázisait ragadja meg, vagyis a folyamat makrostruktúráját. A mikrostruktúra vizsgálata kideríti, hogy az oktatási folyamat komplex fázisai igen nagy változatosságban, igen sok különféle mozzanatot tartalmaznak. A teljesség igénye nélkül: az ismeretszerzés fázisa, (amely mindezekkel az elemekkel együtt „áthatol” az alkalmazás fázisába), pl. tartalmazza a tanulás pszichikai feltételeinek mozzanatait, a tényanyag feltárását, összegyűjtését, a tények elemzését, a korábbi ismeretek felidézését, induktív és deduktív következtetéseket, direkt és indirekt bizonyításokat, probléma és feladatmegoldásokat, bizonyos rendszerező tevékenységet, rögzítést stb., stb.; az alkalmazás komplex fázisában pedig probléma-célkitűzéseket, problémamegoldásokat, feladat és helyzet-clemzéseket, a gyakorlást, az ellenőrzés a rögzítés sokféle lehetőségét stb.⁵⁷

⁵⁶ Egy didaktikai szempontú felosztás lényegében megfelelne a *Durkó Mátyás* által — nagy nemzetközi irodalmi apparátus segítségével — elvégzett funkcionális, (intézményi, szervezeti) felosztásnak, amely a felnőttnevelés teljes rendszerébe helyezi el a felnőttoktatást. De lényeges új szempontot adhatna egy sor, a gyakorlatban jelentkező probléma megoldásához. (*Durkó* i. m. 263—276.) Vö.: 21. sz. jegyzet.

⁵⁷ Ld. *Nagy Sándor* i. m. 111.

Az oktatási folyamat meghatározott *szervezeti* keretek és *szervezeti* formák között valósul meg. Az organizáció sajátos rendszert alkot. NAGY Sándor az iskolai osztályt tekinti az oktatás alapvető iskolai szervezeti keretének, a szervezeti formák között pedig, mint általános formát, a tanítási órát és a tanulók otthoni munkáját, illetve ennek tanulószobai változatát, a speciális formák között a tanulmányi kirándulásokat, stb. sorolja fel.⁵⁸ A felnőttoktatásban a keretek és formák skálája jóval gazdagabb lehet. Szélesebb értelemben az organizáció fogalma alá tartozik a tanulás ütemének realizálása, a szervezett tanulási alkalmak napi, heti, évi elosztása, adott formákban az ellenőrzési pontok elhelyezkedésének megszervezése. Ide tartoznak az oktatás olyan keretei, mint a tanítási óra, konzultációs alkalmak, előadás-sorozatok, vita-esetek stb.

Az oktatási folyamat struktúrája az organizáció keretei között, az organizáció rendszerében válik élővé. Pontosan körülhatárolt és megszervezett, didaktikusan felépített művelődési tartalmak megtanítása csupán pontosan szervezett oktatási folyamat keretei között lehetséges. Az organizációnak ki kell teljesítenie a struktúrát, úgy kell felépülnie hogy az oktatási folyamat szerkezete, annak minden eleme a lehető legteljesebben megvalósuljon. Az organizációt mindenekelőtt az oktatás tartalma és az a törekvés határozza meg, hogy biztosítva legyen a struktúra teljes kiépülése, minden elemének, minden mozzanatának megvalósulása.⁵⁹

Az oktatási folyamat alkalmazkodó organizációja

A felnőttoktatásban az organizációt az időstruktúrák is meghatározzák. Úgy kell tehát az oktatást megszervezni, hogy minden tényezőnek egyaránt megfeleljen. *A felnőttoktatás nagy gyakorlati dilemmája az olyan oktatási formák megszervezése, amelyekben az oktatási folyamat organizációja a lehető legtökéletesebben alkalmazkodik az időstruktúrákhoz, s ugyanakkor biztosítja az oktatási struktúra teljes felépülését.* Ebben az összefüggésben válik fontossá az a törekvés, hogy az időstruktúrákhoz való alkalmazkodás jegyében, azonos célú, azonos tartalmú, didaktikailag egyneműen felépített művelődési anyagot különböző formákban, különböző módon megszervezett oktatási folyamatokban realizáljunk. (Ennek megközelítően pontos példái a dolgozók iskolájának esti és levelező tagozatai.) A dilemma megfordítható. Az eddigiekből következik, hogy *az oktatási folyamat struktúrájának maradéktalan felépülése, megvalósulása a felnőttoktatásban elképzelhetetlen olyan oktatási formákban, amelyek organizációja nem alkalmazkodik az időstruktúrákhoz.* Ez az összefüggés azonban nem mindig kedvez azoknak a követelményeknek, amelyeket az organizációval szemben a hatékony, gazdaságos, aktív tanulás igénye más oldalról támaszt.

Teoretikus intermezzo

A tömör kifejtés kényszere növeli a teoretizálás látszatát. A valóságban a munka melletti tanulás legpraktikusabb problémáit sűrítik egybe ezek a lényegükre lecsontozott összefüggések. Helyükre is kell rakni a fogalmakat. Minden ott kezdődik, hogy a hagyományos, a rendeskorúak iskolai oktatására alkalmazott klasszikus didaktika *alapvető* fogalmait egyetemessé kell kitágítani és ez a

⁵⁸ Uo. 143—144.

⁵⁹ Vö. uo. IV. és V. fejezet a., c, és d, pont.

próbálkozás nincsen nehézség nélkül. Bele kell illeszteni ezeket az alapvető fogalmakat egy olyan rendszerbe, amely a rendeskorúak iskolai oktatásánál sokkalta tágabb, többértű, az oktatásnak nem egyetlen tartományát hanem valószínű teljességét alkotja. S ez után még azt a transzponálást is el kell végezni, amellyel ezek az alapvető, de hagyományosan a rendeskorúak iskolai oktatásában használt fogalmak felnőttoktatási fogalmakká válnak. Bizonyos, hogy új környezetükben a legismertebb és magátólértetődő fogalmak ismétlésnek és az evidenciákon való kérdőzésnek ható megjelenítése mégiscsak új hangsúlyt kap.⁶⁰ Mindezen túl azonban *a felnőttoktatás munka melletti formái ma világszerte a hatékonyság, a színvonal problémáival küzdenek, egybekapcsolva ezt a munka melletti tanulás megterhelő nehézségeinek problémáival.* A színvonal elégtelensége mögött első okként az a tény húzódik meg, hogy *sem formálisan, sem a valóságban nem épülnek ki, nem valósulnak meg a maguk teljességében az oktatási folyamatok struktúrái, szabálytalan, félbemaradt, töredezett folyamatok jönnek létre azokban a felnőttoktatási formákban, amelyek hivatásuk szerint szabályos, rendszeres, kiépített folyamatokat nyújtatnának.* A megoldás egyik eleme az organizációban, a másik a módszerekben található.

Az oktatási folyamat két szakasza

A munka mellett tanuló embernek nemesak arra kell időt biztosítania, hogy rendszeresen, folyamatosan részt vegyen a szervezett tanulás alkalmain, — pl. iskolában, tanfolyamokon —, hanem arra is, hogy előírt ütemben, folyamatosan tanuljon *egyénileg* is. Az időstruktúrákhoz alkalmazkodó organizáció egyik szerepe tehát annak biztosítása, hogy a tanulók rendszeresen résztvegyenek a tanulási alkalmakon. (Olyan organizációt kell produkálni, amelyben a tanulási alkalmak időbeli elhelyezkedése lehetővé teszi, megkönnyíti a rendszeres részvételt; az időstruktúra átszerkesztésének lehetőségein belül marad és megkönnyíti az átszerkesztett időstruktúra stabilitásának biztosítását.) A másik szerepe az egyéni tanulás rendszerességének, folyamatosságának, szervezettségének biztosítása. (Olyan organizációt kell produkálni, amely lehetővé teszi, megkönnyíti a rendszeres egyéni tanulást; az egyéni tanulás megszervezése az időstruktúra átszerkesztésének lehetőségein belül marad és megkönnyíti az átszerkesztett időstruktúra stabilitásának biztosítását.)

A munka melletti felnőttoktatás formáiban az oktatási folyamat szervezetenként ketté válik: egy kötött, közvetlenül irányított és egy otthoni, egyéni tanulási szakaszra. (Csak a szisztematikus önképzés jelent kivételt. — Még azoknál — az iskolai felnőttoktatásban sokhelyütt jelentkező — törekvéseknél is így van ez, ahol igyekeznek „mindent” az iskolában „megtanítani”, hogy megkíméljék a tanulókat az otthoni tanulástól. Természetesen az esti és a levelező képzésben más és más e két szakasz aránya és egymáshoz való viszonya.) A munka melletti tanulás egyetlen formájában sem olyan a viszony e két szakasz között, mint a rendeskorúak mindennapi iskolájában az iskolai munka és az otthoni (vagy tanulószobai) lecketanulás között.

A munka melletti tanulás körülményei között az ismeretszerzés és az alkalmazás egymást követő, egymásba hatoló ciklikus váltakozásai *részben a felnőtt-*

⁶⁰ Vö. A nevelési és oktatási folyamat alapproblémái a dolgozók iskoláiban c. tanulmány bevezetőjével az Első Országos Felnőttoktatási Konferencián Ld. 10. sz. jegyzet. Ebben az értelemben a pedagógiai didaktika törzse olyan egyetemes didaktikai elmélet, amely a tanítás, tanulás valamennyi ágazatára, valószínű teljességére érvényes.

oktatók közvetlen irányításával, közös munka során, az oktató és a tanuló közvetlen kontaktusában (vagy páros kapcsolatban vagy az oktató és egy tanuló-csoport kapcsolatában), *részben* egyéni munka során valósulnak meg. Az egyéni tanulási szakasz terjedelme igen nagy (mindenképpen nagyobb a rendeskorúak iskolájában a lecketanulás terjedelménél), sokszor jóval nagyobb, mint a közvetlen irányítással lejátszódó tanulási szakasz. *A munka melletti tanulást nem lehet úgy szervezni, hogy az oktatás folyamatát az oktatók és a tanulók együtt járják végig, minden mozzanata közvetlen irányítással valósuljon meg, az egyéni⁶¹ tanulás idejére már csak kiegészítő aktusok maradjanak.* Ezért az egyéni munka egyenértékű a közvetlen irányítással végzett munkával.

Az egyéni tanulásra fordított időmennyiség, ennek napi, heti havi elosztása, váltakozása, tehát az egyéni tanulás rendje szerves része az oktatási folyamat organizációjának. Folytatása, másik oldala a közvetlenül irányított szakasz organizációjának. A két organizáció egységes egészet alkot. Az egyéni tanulás rendjének alkalmazkodnia kell a közvetlen irányítással végbemenő tanulás rendjéhez. Didaktikailag a második szakasz organizációját az első szakasz organizációja határozza meg. Elméletileg az első szakasz szervezeti formái, keretei, illetve ezek elosztása, váltakozása, a tanítás menete megszabják az egyéni tanulás ütemét, folyamatosságát, az egyéni tanulási alkalmak elosztását és a tanulásra fordított idő mennyiségét.

Nem szorul bizonyításra, hogy a tanulás csak akkor eredményes, ha a folyamat struktúrája teljesen megvalósul, minden előirt mozzanatát végigjárják. (Nem hagyják ki pl. a tények elemzésének vagy a korábbi ismeretek felidézésének egyetlen mozzanatát sem, elvégzik a szükséges következtetéseket, az alkalmazás előirt fázisait, a gyakorlás minden szükséges elemét stb., s betartják az egyéni szükséges ismétlések rendjét, a gyakorlás szükséges mennyiségét, megfelelően ütemezik és nem kampányokba szervezik a tanulást stb.) Ennek viszont egyik feltétele az egyéni tanulás helyes megszervezése, rendszeressége, folyamatossága. (A másik a metodikai feltétel.) A helyesen szervezett egyéni tanulás folyamatosan, rendszeresen követi az első szakaszban megvalósuló ütemet, pontosan alkalmazkodik annak előírásaihoz. *A második szakaszt a tanulónak önállóan kell megszerveznie.*

Az oktatási folyamat második szakasza valójában csupán elméletileg tartozik a folyamat szervezeti rendjébe, mert a valóságban teljesen autonóm, szinte öntörvényű, az első szakaszhoz alig alkalmazkodó, szervezetlen, labilis, kiegyensúlyozatlan folyamat. A közvetlenül irányított szakasz organizációja — meglévő állapotában, rendszerint — nagyon kevés hatást gyakorol rá. KÓTAYNÉ, THOMAS Katalinnak a dolgozók általános iskoláiban és gimnáziumaiban végzett vizsgálatai⁶² arra világítanak rá, hogy a felnőttoktatásnak ebben a formájában az *egyéni tanulás időritmusa szabálytalan, nem felel meg a tanulás követelményeinek, s az iskola alig gyakorol szabályozó hatást az oktatási folyamat második szakaszára.* Itt — és ez a sajátosság a munka melletti tanulás minden formájának logikus tulajdona — *az oktatási folyamat második szakasza sokkal inkább az időstruktúra, mint az első szakasz organizációjának hatása alatt áll. A tanulás céljaira átalakított időszerkezet labilitása sehol sem érezeti annyira hatását, mint az egyéni tanulás megszervezésében.*

⁶¹ Nagyon nehéz megfelelő terminusokat találni egy-egy didaktikai képlet kifejezésére, hiszen a didaktika fogalmai a közhasználatban nagyon gyakran tartalmat cserélnek, értelmezésbeli differenciák alakulnak ki. Ebben az esetben az *egyéni tanulás* terminusa nem azonosítható a *tanulói önállósággal*. Az önálló tanulói munka közvetlen tanári irányítással, a tanár jelenlétében és enélkül, ezen kívül is megvalósul. Az általunk megfogalmazott distancia nem tartalmi, hanem formai. Nem metodikai hanem az organizációra vonatkozó.

⁶² Kótayné Thomas Katalin i. m.

Mód van azonban arra, hogy az első szakasz organizációja hatékonyabban befolyásolja a második szakasz megszervezését. Ez a törekvés a felnőttoktatás legkorszerűbb törekvései közé tartozik.⁶³ Feltételezhetjük, hogy az első szakasz megfelelően konstruált organizációja, illetve ennek bizonyos elemei megkönnyíthetik, sőt szabályozhatják a második szakasz megszervezését, stabilizáló, kiegyenlítő hatással lehetnek rá. Megfelelően ellensúlyozhatják azokat az objektív és szubjektív hatásokat, amelyek a tanulás céljaira átszerkesztett munkán kívüli idő egyéni tanulásra beállítható periódusait labilissá teszik, erősebbnek bizonyulhatnak ezeknél. Olyan konfrontáció alakulhat ki az első szakasz organizációjában rejlő hatások és az átalakított időszerkezetet labilizáló hatások között, amelybe az előbbieket bizonyulnak erősebbnek. És így létrejöhethet az oktatási folyamat teljes kiépülésének első feltétele: a rendszeres, folyamatos tanulás.

Az ilyen hatású organizáció első jellemzője az, hogy alkalmazkodik az időstruktúrákhoz, nem állítja teljesíthetetlen feladatok elé a tanuló felnőtteket. A másik jellemzője az, hogy olyan elemeket tartalmaz, amelyeknek erős organizáló hatása van. DARINSZKI munkatársai pl. az iskolai felnőttoktatás organizációjában, — amely nagyon rugalmas, alkalmazkodó, — az ellenőrzési — értékelési pontos elhelyezésének szisztémájában találták meg ezeknek az elemeknek egyfajta rendszerét. (Lásd még az 51. sz. jegyzetet.) *Igen dialektikus megoldásról van nálunk szó. Egyrészt nagymértékben oldják az iskolai felnőttoktatás eddigi zártságát, uniformizáltságát, másrészt szigorítják, erőteljesen irányítják a tanulási folyamatot.*⁶⁴ Nálunk kifejlődött a második szakasz irányításának olyan szisztémája, amely az iskolához próbálja kötni az egyéni tanulási szakasz legdöntőbb mozzanatait. Az ún. túlkoros (egészen fiatal) általános iskolai tanuló tanulószobában, kötött, előírt rendszer keretei között tanulnak LÓRÁND Ferencnek a túlkorosok számára kialakított iskolai modelljében (VII. ker. Kertész utcai iskola). Ugyanezt a szisztémát alkalmazza BAKRÓ László Újpesten. BARTA György felnőttek számára szervezett tanulószobát és összekapcsolta ezt az iskolával szomszédos művelődési ház könyvtárának használatával (VIII. ker. Vajda Péter utcai iskola).

A módszerek szabályozó szerepe. Távirányítás.

Az első szakasz organizációjában rejlő lehetőségek az egyéni tanulási szakasz szabályozásának csupán az egyik feltételét alkotják. Az oktatási folyamat struktúrájának teljes megvalósulásához az organizáció elemei a keretet adják. *A lüktető, élő oktatási folyamat a módszerek, eljárások állandóan variálódó, változó, befejeződő és újrakezdődő, egymásból kibontakozó, egymást folytató és egymásba vissza-*

⁶³ Már M. Simienschky foglalkozik a problémával 1951-ben Krakkóban megjelent könyvében. (A felnőttoktatás kérdései. Szervezés-oktatás. Magyar ford. OPI Felnőttoktatási tansz. dok.) Azóta a probléma számtalan formában megjelenik, elsősorban az iskolarendszerű felnőttoktatással foglalkozó irodalomban. A tanulmányunkban közölt időszerkezeti vizsgálatok (Matuszcyk, az *Aluas, Bucsa, Kállós szerzőhármas*) ezt a problémát vizsgálják. Az ide vonatkozó viszonylag teljes bibliográfiát a debreceni tájértekeztet jegyzőkönyvében (264—267. lap) közöltük. Ld. 54. sz. jegyzet.

⁶⁴ Ld. Darinszki tanulmányát az Osvita Doroslyek 1965/10. számában. (A felnőttoktatás fogalma, módszere és szervezeti felépítése a szabadidő problémájának tükrében) valamint: Csoma Gyula: Leningrád — felnőttoktatási tanulságok. Köznevelés 1969/22. sz.

térő mozzanatai jelentik. Az oktatási folyamat struktúrája a módszerekben valósul meg, amelyhez az organizáció elemei keretül, formául szolgálnak. Az ismeretszerzés és alkalmazás különböző fázisait a tanítás és tanulás módszerei hívják életre, de ennek feltételeit, formáit, sőt az alkalmazható módszerek eljárások jellegét és sok vonatkozásban hatékonyságukat is, alkalmazásuk lehetőségét és mértékét is, — végső soron tehát az ismeretszerzés és az alkalmazás fázisainak megvalósulását, ennek minőségét, teljességét vagy részleges voltát (más tényezők: a művelődési anyag és az életkori sajátosságok mellett) az oktatási folyamat organizációja döntő módon meghatározza.⁶⁵ *Ezért aztán bármilyen — a szabadidő-problémával is összefonódó — didaktikai probléma megoldását tűzzük ki célul magunk elé, körülményei, feltételeit, irányait legalább két szempontból kell megvizsgáljunk: az oktatási folyamat szervezete és módszerei szempontjából. E két szempont csupán együtt mutatja meg azokat a tényezőket, amelyeket meg kell változtatni, vagy létre kell hozni a probléma megoldása érdekében.*

Az egyéni tanulási szakasz folyamatosságát, rendszerességét (az útszerkesztett időstruktúra stabilitását) az első szakasz organizációs elemein kívül megfelelő módszerek bevezetésével lehet szabályozni. Másrészt az erre alkalmas módszerek, eljárások szabályozhatják az oktatási folyamat struktúrájának teljes kiépülését, inspirálhatják minden szükséges, előírt mozzanat megvalósítását. A korszerű metodikai törekvések olyan eljárásrend kidolgozásán fáradoznak, amely ezt a funkciót lehetőleg maradéktalanul teljesíti.

Az OPI Felnőttoktatási tanszékén végzett kutatások az egyéni tanulást irányító feladatlapokban találták meg ez erre alkalmas leggenerálisabb eljárásokat. (GERE *Rezső* kutatásai.)⁶⁶ Ezen kívül azonban számtalan formája és eszköze van (vagy lehetséges) a dolgozók iskolájában és a munka melletti tanulás más intézményeiben (pl. a munkahelyi vezetők továbbképzésében) e metodikai funkció megvalósításának. Hangsúlyozzuk, hogy az itt számbavehető eljárások rendszerint egybekapcsolják az oktatási folyamat két szakaszát és mintegy az első szakasz folytatásaként jelennek meg. Egyes mozzanataik az első szakaszban, mások a második szakaszban realizálódhatnak. Ezek közé az eljárások közé soroljuk a programozott tanítást (illetve ennek bevezethető módozatait), az aktív és önálló tanulásnak a nappali iskolában kialakult eljárásait, illetve transzponált formáit, a csoportmunkának a dolgozók iskolája számára SZ. VÁRNAGY *Marianne* által kidolgozott változatát⁶⁷ és más pl. a vezetőképzésben kialakult eljárásokat.

Az organizációnak, valamint a munka melletti tanulás metodikájának az egyéni tanulási szakasz szabályozásában betöltött funkcióját GELLÉRT *Lászlóval* közösen az egyéni tanulás *távirányításának* neveztünk el.⁶⁸ Összefoglalásként azt mondhatjuk, hogy a *távirányítás egyrészt a tanulás ütemezését, időbeli elosztását, másrészt — s ezzel együtt — az oktatási folyamat struktúrájának megvalósulását szabályozza. Ebben a tanulmányban arra kívántunk rávilágítani, hogy ezt a funkciót más tényezők között az időszerkezet jellemzői teszik szükségessé és a távirányítás az időszerkezetet is befolyásolja.*

⁶⁵ Vö. Nagy Sándor: Didaktika. IV. fejezet.

⁶⁶ Ld. 54. sz. jegyzet.

⁶⁷ A tanulás-tanítás hatékonyabbá tétele a dolgozók iskolájának levelező tagozatain. Pedagógiai Szemle, 1971/2. sz.

⁶⁸ Csoma Gyula—Gellért László: Korszerűség és felnőttoktatás. Magyar Pedagógia, 1967/2—3. sz. Ez a tanulmány logikai előzménye a jelenlegi munkának. Gellért Lászlóval közösen először itt exponáltuk, — akkor még a jelenleginél is vázlatosabban — a most bővebben tárgyalt problémák legnagyobb részét. Elhunyt barátommal végzett közös munkánk folytatása a jelen tanulmány.