

## Németh Balázs

SZTE Pedagógusképző Kar

PTE BTK Humán Fejlesztési Intézet/EPALE nagykövet

ORCID:0000-0002-4916-5741

## A személyiségközpontú felnőttoktatás szerepe a folyamatos tanulás korában

Történeti visszatekintés a Készségek Európai Évében

### Absztrakt

*Elemzésünk áttekinti azt a csaknem nyolcvan esztendőes folyamatot, amelynek keretében a közel évszázados előzményekre építve, a felnőttek oktatása és tanulása szorosán hozzákapcsolódott a demokratizálódás folyamatának legitimációs történéseihez, egyúttal hozzájárult úgy a hatékony foglalkoztatáshoz, mint a közösségek humanizáló fejlesztéséhez. Ugyanakkor nem mulasztjuk el azt sem, hogy rámutassunk a téma szempontjából nagyon is meghatározó tényezőkre, ezek között is az oktatáshoz való egyenlő hozzáférés és ennek medrében a második esély iskolája ügyeinek megerősödésére, vagy például a politikai és szakmai, vállalati/üzemi képzések újbóli kibontakozására a modernitás és jóllét, valamint a demokrácia és a folyamatos oktatás (lifelong education) összefüggésében.*

*Emellett arra is rámutatunk, hogy a már ötven éve is felbukkanó átfogó válságfolyamatok mennyiben individualizálták és ezzel a foglalkoztatás, a munkaerőpiac érdekvilágába tolták a felnőttek oktatását és képzését, kiszolgáltatva az oktatási és képzési politikákat a piaci érdekeknek a liberális demokráciák zömében, melyhez aztán az 1989-90 utáni politika rendszerváltások következtében Közép-Kelet-Európa is hamar „felzárkózott”.*

*Következtetéseinket az UNESCO CONFINTEA (Felnőttoktatási Világkonferencia) folyamat ún. Marrakech Framework for Action/ Marrakech Cselekvési Program (2022) és az uniós New European Agenda on Adult Learning/Új Európai Felnőtttanulási Napirend (2021) célkitűzéseinek tükrében fogalmazzuk meg, azzal a szándékkal, hogy érzékeltesük: a felnőtt tanulókat részvételre és jobb teljesítményre ösztönző minőségi „tanuló közösségek” formálásának törekvései ma is aktuálisak úgy a munka világát, mint a hatékony közösségi környezetet érintő cselekvések terén egyaránt.*

**Kulcsszavak:** felnőttkori tanulás, demokrácia, készségek, foglalkoztatás, aktív állampolgárság, jóllét

### Abstract

The role of person-centred adult learning in the age of continuous learning.

A historical review of the European Year of Skills

*Our analytic paper will provide a reflective overview of an eight-decade-long process of Hungarian adult education and training to have been strongly connected to legitimisation-actions upon democratisation, welfare orientations in generating employment and in formulating inclusive communities. However, we will also underline the importance of equal access and opportunities for adult learners having been based on second chance schooling, workplace and workbased education and trainings for adults with growing VET-focuses, but also to reflect the matter of democracy through political education in more and more deformed structures.*

*We are going to point out that already five decades ago accelerating crisis with social, economic and environmental consequences started to shift adult education and training to a reduced field of employment, labour markets to move nations states away from their "traditional responsibilities" in providing education for all. This shift can also be observed in Central-Eastern Europe after 1989–1990 period, namely, after the collapse of communism with slow, but sure realisation.*

*Our conclusion will relate this focus to the recent UNESCO CONFINTEA VII protocol and the Marrakech-framework for Action (2022), and to the New European Agenda on adult Learning (2021) so as to claim necessary developments in participation and performance in adult learning and education/VET for decent work, but also in active and democratic citizenship and critical thinking for inclusive and equitable communities.*

**Keywords:** adult education, democracy, skills, employment, active citizenship, well-being

## Modernitás és jólét – tanítás és tanulás százötven év távlatában

A modern európai felnőttnevelés története remek lehetőséget nyújt annak szemléltetésére, hogy az oktatásügy előretörésével, illetve annak szakpolitikai tényezővé válását alakító szempontok érvényesülésével egyidőben a korszerű felnőttnevelési, sőt -oktatási kezdeményezések is szárba szökkennek számos európai országban, amelyek példát nyújtottak a tizenkilencedik század második felében, vagy éppen az első világháború előtti időszakban az iskolázatlan ügye terén felzárkózó más nemzetek és államaik számára. Nagy-Britannia, Dánia, Németország, vagy éppen a Habsburg Monarchia és annak kései formájaként az Osztrák-Magyar Monarchia területén valóban a korszakot meghaladóan fejlettnak tekinthető, egyre inkább törvényekkel szabályozott felnőttnevelés bontakozott ki korszerű intézményekkel, szervezetekkel és mozgalmakkal. (Fieldhouse 1996; Steele 2007)

Ezen korszak jellemzője, hogy igyekezett a jóléti felfogás terjedésére, legitimációs erejére támaszkodva bővíteni az oktatásban résztvevők körét, tekintettel az iskolázatlan, vagy éppen az iskolai végzettséggel nem rendelkező felnőttek tömegeire. Ugyanakkor felértékelődtek azok a nem iskolai formák is, amelyek valódi teret, befogadó környezetet nyújtottak a tanulni vágyók számára, hogy meg tudjanak küzdeni a mindennapokat átformáló gazdasági/munkavállalási, társadalmi/közösségi/politikai kihívásokkal egyaránt.

A magyar felnőttnevelés történetében kimutathatóan felértékelődő szerepe lett az alfabetizációs célokat, a foglalkoztathatóságot, továbbá a megváltozó társadalmi felelősséget erősítő felnőttoktatási formáknak (Felkai, 1998), de ezek sok tekintetben jelentős impulzusokat kaptak olyan mintákból, mint például a brit felnőttoktatás, melyet 1919-ben egy a brit parlament által elfogadott jelentésben nemzeti célként deklaráltak, amely a modern brit társadalom letéteményese (Ministry of Reconstruction 1919). E jelentés lehetőséget nyújtott arra, hogy tisztázzák, mi ebben az állam szerepe, és világossá tette, hogy egyszerre van politikai, gazdasági és társadalmi feltétele és haszna a felnőttoktatás fejlesztésének, hozzáférhetővé tételének.

Ugyanezen célokat fogalmazta meg a radikálisan átalakuló, először köztársasági formát öltő Németország ún. weimari alkotmánya 1919 őszén, amely egyértelművé tette, hogy szükséges a felnőttek politikai relációjú oktatása és képzése, hogy hatékonyan éljenek és NE visszaéljenek jogaikkal és kötelezettségeikkel. A német politika a népfőiskolákban látta a modern német társadalom felnőttéi számára nyújtható korszerű oktatási és képzési rendszer megszervezésének, sőt a politikai képzések megvalósításának lehetőségét (Nuissl, Pehl 2000). A német felnőttnevelés sokfélesége tulajdonképpen azt tette lehetővé, hogy egyrészt diverzifikált rendszer tudjon működni, másrészt e hatékonyságot nyújtó befogadó és integráló struktúra kiegyensúlyozta a társadalmi feszültségeket, jódarabig hozzájárult a konszenzuális társadalmi működés biztosításához.

A magyarországi fejlődéstörténeti folyamatokat is hasonló trendek jellemzik (Felkai 2002; Bajusz, Filó, Németh 2004) a felnőttnevelési mozgalmak, kezdeményezések eredményeire épülő felnőttoktatás intézményeinek megjelenése kapcsán az első világháború előtti két évtizedben.

Ugyanakkor a németországi folyamatokhoz hasonlóan a felnőttnevelés magyarországi fejlődése politikai vonatkozásokban nagyon törekeny és sérülékeny volt, azokat nem övezte a brit helyzethez hasonló valódi nemzeti konszenzus, emiatt is vált a német és a magyar átalakulás non-lineáris folyamattá, többek között politikai értelemben kiszolgáltatottá.

Mindenesetre a magyar felnőttnevelés 1868 és 1914 közötti változásai jól jellemzik az analfabetizmus elleni küzdelmet, egy sokszereplős mozgalmat, melyben nem az állam játssza a főszerepet, de tulajdonképpen „a polgárosodás mezsgyéjén” lehetőség volt korábban kirekesztett társadalmi rétegek és csoportok felnőttjeinek a szervezett oktatási és képzési, közösségi tanulási tevékenységekbe történő bekapcsolódására. A kor nevelési/tanítási törekvéseibe belefért, hogy az ekkor kibontakozó *Szabad tanítás* időszak is leírható egy felívelő és aztán hanyatló folyamattal, és a világháború után a tömegek bevonását célzó tanítási, nevelési felfogások, kezdeményezések töredezetté váltak, sőt elenyésztek a társadalmi, gazdasági bizonytalanságokkal terhelt jövőben. Ez azt eredményezte, hogy végül magának az inkluzív szellemű polgárosodásnak az ügye veszett el egy súlyos európai polgárháború idején 1918-45 között (T. Kiss 1999).

A felnőttek iskoláinak ügye Magyarországon már a 19. század második felében formálódni kezdett rögvest 1868-ban az ún. népoktatási körök megjelenésével, majd 1873-tól a népiskolában megszervezett és az 1890-es évekre számos vasárnapi és esti iskolában is testet öltött sajátos prototípusokban. Mégis az első, valóban iskolának nevezhető formát 1903-ban a kor felnőttjei a munkásiskolák és munkásgimnáziumok megjelenésével kapcsolták össze, melyek 1918-ig működtek, majd fokozatosan ellehetetlenültek (Felkai 2002).

A Horthy-korszak jellemzője, hogy az 1920-as éveket jellemző ún. „bethleni konszolidáció” része volt gróf Klebelsberg Kunó vallás és közoktatásügyi miniszter azon törekvése, hogy a népoktatás kiszélesítése helyett ún. „iskolán kívüli népművelési programot” indított útjára, s ezzel elzárta a felnőttek iskolájának újbóli kibontakozását (T. Kiss 1998). Egyúttal az 1920-as évek második felében kibontakozó népfőiskolai mozgalom immáron felekezeti környezetben nyújtott egyfajta második esélyt a rurális, falusias környezetben szegénységben élő felnőttek egy része számára, hogy megtanulhassanak írni, olvasni és számolni.

Ugyanakkor elodázódott annak a megvalósítása, hogy az oktatás világában tömegessé váljon a felnőttek alfabetizációja, mely ügy voltaképpen a demokratizálódás beköszöntével 1945 őszétől kerülhetett új mederbe a jóléti víziók karakteres megváltozásával.

## **A folyamatos oktatás és a „tömegtársadalom” hatása**

A modernitás kérdéseivel összefüggésben a második világháború lezárását követően megerősödött egy új államfelfogás és annak számos, a legitim jóléti politika (Welfare) eszközeit lékepező beavatkozása az oktatás és képzés, a lakhatás, az egészségügy, foglalkoztatás- és munkaügy, a kultúra és más szakpolitikai dimenziókban, melyek a rendszer legitimációját adták, s az ezen területeken zajló demokratizálódás, a hozzáférés kiterjesztése legitimációs teret formált egészen addig, amíg nagyon hamar, tehát alig néhány esztendő alatt a tömegeket érintő hozzáférési dimenzió jelentős mértékben deformálódott a szovjet-orosz befolyási övezetben (Pöggeler 1996).

Témánk szempontjából lényeges hangsúlyoznunk, hogy az állami szerepvállalás nem csak politikai legitimációs változások, konkrét szociálpolitikai, gazdasági érdekek és szempontok, – azaz a realitások – miatt is kikényszerítette a felnőttek oktatását, melyet aztán közel egy-másfél évtizedet követően majd technológia tényezők is erősítenek, s nagyon hamar változásra készítetik az addig zömmel a hagyományosan a szénalapú energiahordozókra épülő nehézipar által dominált struktúrákat. Ez világosan tetten érhető lesz a piaci folyamatokat reprezentáló államokban a háború utáni regenerálódás és megerősödést követően, de elemei a szocialista világban is felbukkannak az 1960-as évek derekától, majd egy évtizeddel később az állami magatartásokban még akkor is, ha a kor felnőttoktatási folyamatait tekintve állami kontrollt, központosítást és homogén keretet hozott és nem korlátozta szerepét a szakpolitikai regulációra (Zrinszky 1996).

Érdemes azonban megfogalmaznunk néhány pontban, hogy miért volt mégis fontos a felnőttek iskoláztatásának, tehát a második esély ügyének a kiterjesztése. Ez a valóban átpolitizált kérdés azért tekinthető lényegesnek, mert 1945 után sok tekintetben megvalósította azokat a követeléseket, melyek a tizenkilencedik század második felétől sokféle társadalmi és politikai mozgalom deklarált: a hozzáférhető oktatást és képzést a felnőttek számára második útként. Kijelenthető, hogy ha másért nem, úgy ezért a dolgozók iskoláit és a nem sokkal később jelentkező dolgozók gimnáziumait jogosan tekinthetjük s kibontakozó második esély ügyét elindító demokratikus, a felnőttek tömegei számára oktatást és képzést nyújtó keretrendszernek, e rendszer hibáival együtt. Amíg Németország nyugati felében kibontakozott 1945 után egy sokszereplős politikai oktatás és képzés, addig a keleten, így Magyarországon is a pártpolitikai kényszer jellemezte a politikai képzéseket (Németh 2014).

### **Válság és változás az 1970-es években – a munkaerőpiaci nyomás és a tanulási teljesítmények szerepe**

Miközben a Nyugat- és Észak-Európa országait jellemző demokratizálódás nem járt együtt az állam túlhatalmának, autoriter jellemzőinek érvényesülésével, a magyarországi folyamat ezzel csak részben egyezett, és 1948-1950 között gyökeres átalakulás ment végbe. Emiatt az állami dominancia nem kedvezett egy plurális felnőttoktatási és képzési rendszer fejlesztésének, sőt azt elodázta, csak „foltokban” tudta, akarta leképezni az 1970-es évektől (Bajusz, Filó, Németh 2004). Ez a korszak egyúttal új gazdasági ágazatok megerősödését is hozta, az ipari szerkezetben az elektronikai vagy például a vegyipar terén. Számos jel érzékelteti az 1960-as években, hogy válságba kerül az oktatás a „nyugati világban” (Coombs 1968; Picht 1964), s ezzel egyidőben megindul az egyébként gazdasági és társadalmi változások sokaságát hozó korban egyfajta útkeresés, ami együtt járt a klasszikus jóléti modellek, irányzatok átformálásával, ezért egyre inkább megjelent a hatékonyság és a termelékenység kihívása a megújuló termék-szerkezetek, termelési eszközök innovációjában, amelynek következtében felerősödött úgy a szakoktatás és -képzés, mint az addigra már száz esztendő múltára visszatekintő üzemi- és vállalati képzések megújítása, korszerűsítése. Az 1970-es években jelentkező válságfolyamatok megágyaztak a már nem kizárólagosan az iskolai környezetre koncentrált felnőttképzési fejlesztéseknek.

Az 1970-es évekre átalakult és egyben korszerűsödött is felnőttoktatási és -képzési világ, amelyben a felnőttoktatáshoz felzárkózott, sőt attól egyre inkább „ellépett” a szak- és munkaerőpiaci képzések korszerűsödő rendszere, miközben a felnőttoktatás és felnőttképzés terén egyre karakteresebb szerepet vállalt fel a felsőoktatás a folyamatos képzések, át- és továbbképzések szervezésével (Zrinszky 1996).

Ezzel egy időben a felnőttoktatás világában egyszerre aktivizálódnak az UNESCO mellett az olyan globális gazdasági szereplők, mint az OECD vagy a Világbank, de a civil szerveződések terén is változások jönnek. Megszerveződik a Nemzetközi Felnőttoktatási Tanács (ICAE), az UNESCO 1972-ben Tokióban megrendezett CONFINTEA III nemzetközi felnőttoktatási világtalálkozóját követően. 1976-ban elfogadják az UNESCO-nak a Nairobiban tartott tanácskozásián az első Felnőttoktatási Ajánlását (UNESCO 1976)

Az UNESCO már 1972-ben az elhíresült Faure-jelentésben reflektál az oktatás világának jelenét és jövőjét meghatározó kérdésekre (Faure et al. 1972), a Római Klub szintén nagyon ismert dolgozata a növekedés határait jelzi markánsan (Meadows et al. 1972), de az OECD is létrehozta saját oktatáskutatói központját (CERI), melynek egyik első elemzése az ún. „rekurrens oktatás” témájához kapcsolja az egyén-orientált lifelong learning vízióját. (OECD 1973)

Ezzel egy időben Magyarországon legfeljebb kísérletezés zajlott, például a vállalati képzések terén, melyek szervezését az állami vállalatok személyzeti osztályai koordinálták az 1970-es évektől eleinte kis léptékben, majd már számos fejlesztő modellben, például számos bányavállalatnál, a Taurus Gumigyárban, vagy a Rába Vagon- és Gépgyárban (Krisztián 2006, 2010). A korszerűségnek nem mond ellent, hogy az 1960-ban újra felfedezett folyamatos oktatás (Lifelong Education/Education Permanente) fogalmát intenzíven alkalmazzák három évtizeden keresztül, és azt az UNESCO támogatásával a nemzeti oktatási programok révén igyekeznek reprezentálni, de a gazdasági környezetben az egyénre fókuszáló tanulási felfogások is teret nyernek, különös tekintettel az interdiszciplináris mederben (lásd a pszichológia, a szociológia és a

szociális munka területeinek hatását!) kibontakozó új, innovatív tanulásfelfogásokra a reflektivitásra, konstruktív tanulási megoldásokra, majd mára a transzformatív folyamatokra figyelő nézetek alapján. Nem meglepő módon éppen az 1970-es évekre erősödtek meg a humántólke értelmezések (Schultz 1971) mindenhatóságát megkérdőjelező, az ún. humanizáló magatartásra építő kritikai nézetek is Freire, Illich és mások nézetei alapján (Freire 1970; Illich 1970). Tehát egy olyan érdekes helyzet állt elő, melyben a fejlett Nyugat és Észak kormányai egyre inkább elköteleződtek a munkaerőpiacra is ránehezülő és elmélyülő válság okán a munka világának igényeihez egyre inkább felzárkózó rugalmas és nyitott képzések, szak- és felnőttképzési formák támogatása mellett. Ennek következtében folyamatos költségvetési támogatás-csökkenés érzékelhető az iskolarendszerű oktatásban, és ez aztán két évtizeddel később megjelenik az OECD-nek az 1990-es években bevezetett PISA vizsgálatának eredményeiben.

Ezzel arra szeretnénk rámutatni, hogy a piaci tényezők dominanciája, ennek részeként a kimutatható elmozdulás a részvételőrientált oktatási és képzési politikák felől a teljesítmény- alapú és költség-haszon felfogások felé azzal is járt, hogy lassan bár, de biztosan megváltoztak a klasszikus jóléti nézetek, azokat pedig alárendelték a költség-haszon felfogásoknak. Így alig három évtized alatt kiderült, hogy tarthatatlan a hagyományos jóléti gondolat, a mindenki számára hozzáférhetőséget kínáló oktatási és képzési politikák realitása a piaci szempontoknak alárendelt munkaerőpiaci beavatkozásoktól kezdett függeni és ez napjaink realitása is.

## Nemzetközi és európai uniós kontextusok

A Faure-jelentésnek a tudásalapú társadalom és a hatékony életvezetési ismeretek elsajátítását célzó nézetei nem halványultak el, de egy negyedszázaddal később már nem az oktatásra, hanem valóban a tanulóra és a hatékony tanulásra, a tanuló társadalomra helyeződik a figyelem, miközben a második esély ügye lassan kicsúszik a jóléti eszközök közül és a mindenki számára hozzáférhető oktatás már csak az UNESCO zászlaja alatt, és egy darabig még az újonnan formálódó Európai Unió olyan oktatás- és képzéspolitikai kezdeményezéseiben érhető tetten, mint a Delors-jelentés (UNESCO 1996) vagy az oktatási és képzési *Fehér Könyv* (European Commission 1995).

Ugyanakkor az európai integráció folyamataiban fellelhető mobilitási és foglalkoztatási készségek és kompetenciák fejlesztése már az 1970-es évek derekától egy hatékonyabb szak- és felnőttképzési fejlesztési program-rendszer építésével jelezte, hogy a nemzeti struktúrákon átívelő globális munkaerőpiaci folyamat erősödik, melynek csak az lehet és lesz a problémája, hogy a nemzeti környezetben formált oktatási rendszerek nem, vagy nem kellő minőségben készítik fel a hatékony teljesítményekre sem a munka világa, sem a közösségi részvételek terén (Halász, 2012).

Elemzésünk célja, hogy rámutasson, zömmel válságok idején törekszenek a nemzetállamok és közösségeik arra, hogy valamiféle reális beavatkozást eszközöljenek annak érdekében, hogy többen és tovább tanuljanak, vagy vegyenek részt az oktatásban, mivel minél iskolázottabbak, képzetek vagyunk, annál tovább tanulunk, annál inkább van igényünk készségeink, kompetenciáink fejlesztésére.

Az európai térség úgy csúszik bele egy szélesebb integrációba, Európa egységesítésének kényszerfolyamatába, hogy erre nincs felkészülve, s határai mentén a szovjet-orosz befolyási övezet szétesése gyors, számos vonatkozásban kényszerpályákra, kényszermegoldásokba löki úgy az integráció szélesítése (mint pl. az új tagországok felvételének folyamata!), mint az integráció elmélyítése (mint pl. az EGK/EU intézményi struktúrák és pillér-rendszerek kohézió-hiánya!) terén. Elmondható, hogy Jacques Delors Európai Bizottsági elnök idején ér össze utoljára karakteresen a tagállamok közös akarata és az intézményi működés úgy, hogy történik egy igen érdekes kísérlet az oktatási és képzési rendszerek fejlesztésének közös elvei irányában történő elmozdulás felé, különös tekintettel a szakképzési programok mellé felzárkózó oktatási programokra (Erasmus, Comenius stb.) és a már az EU működését szabályozó ún. maastricht-i szerződésben lefektetett közös uniós oktatási és képzési alapelvekre (Forgács, Loboda 2002).

A rendszerváltás utáni Magyarország igazodik az európai realitásokhoz, és az 1991-ben bekövetkező, az Európai Közösségnek megküldött csatlakozási kérelem és aztán a magyar EU-integrációt érintő 1991-1998 közötti ún. előcsatlakozási folyamat alapján, majd az 1998-2003

között zajló és a teljes jogú tagságig vezető tényleges integráció medrében lehetőség nyílt egy az európai elvekkkel azonosuló, a hozzáférésre és esélyteremtésre törekvő, a minőségi oktatást és képzést szem előtt tartó szakpolitika és az ehhez tartozó intézkedések megtervezésére és gyakorlati kivitelezésére. Ehhez a felnőttképzés terén is számos lépés tartozott, különös tekintettel a kibontakozó felnőttképzési vállalkozások szerepére, vagy a felnőtt-tanuló létszám növelésére a gazdasági szerkezetváltás okozta kihívások, például a jelentős strukturális munkanélküliség kezelése miatt (Németh 2000).

Elindult Magyarországon is a felnőttek iskoláinak további fejlesztése, amely folyamat nagyjából az ezredfordulóig ígéretes második esély típusú felfogásban jelezte a korai iskolaelhagyás problémájának, valamint a végzettség és szakmaszerzés céljának összekapcsolását, csakúgy, mint az alfabetizáció terén, különösen a funkcionális írástudatlanság előretörése okozta kihívások kezelése kapcsán. Mégis e törekvések mögül az állam lassan kivonult, és ennek okán lassú sorvadásra ítélte a felnőttek iskoláit, de ez a folyamat kihatott az 1993–2010 között jól működő regionális képző központok működésére, majd ellehetetlenülésére is (Bajusz 2005).

Jódarabig úgy tűnt, hogy a felnőttképző-felnőttoktató professzió is erősödhet, s ennek voltak is biztató jelei 1995 és 2010 között, de a 2007. évi pénzügyi válság miatt elbizonytalanodó állam számos tekintetben feladta a felnőttképzés terén elért célokat, s az ezredfordulótól erősödő minőségorientált képzési eszközrendszer fejlesztését, ennek részeként az andragógus-képzés támogatását egyaránt (Farkas 2013). Eközben egyre inkább jelentkezett annak valósága – az OECD ún. Felnőtt-tanulási képességvizsgálatok (PIAAC) eredményei alapján –, hogy romlanak a fejlett világban úgy az alap-, mint a transzverzális készségek (pl. probléma-megoldó készség és képesség, team-munka, kreativitás, empátia és aktív figyelem, rugalmasság-agilitás-reziliencia) (OECD PIAAC é.n.).

A magyarországi felnőttoktatás és -képzés mozgásteret beszűkült és voltaképp követte azt a redukcionista vonalat, mely a rövidtávú munkaerőpiaci érdekek miatt kizárólag szak- és munkaerőpiaci képzések mentén értelmezi a felnőttek tanulását, s a felzárkóztatás terén is jobbra központi programokban tudja elképzelni az alapkészségek fejlesztését. Az innovatív, diverzifikált képzési felfogás napjainkban tehát nem prioritás, de ez megfeleltethető az uniós foglalkoztatási, készségfejlesztési nézeteknek is, ezért talán nem egészen jogtalanul európai szinten is számos bírálat éri, főleg a szakmai civil, nem-kormányzati szereplők felől, amely szereplők igyekeznek a kormányok által képviselt, zömmel redukcionista szakpolitikát és annak következményeit kritikusan szemlélni, mivel az számos törést okoz az Európai Unióban a felnőttek tanulását támogató stratégiák és kapcsolódó eszközrendszerek megvalósítása, alkalmazása terén (EAEA 2016/2019)

## Következtetések és összegzés

Nagyon érdekes jelenség, hogy ma is az UNESCO az egyetlen olyan nemzetközi szervezet az Európai Unió mellett, amelynek nem kizárólagosan az egyénre, de a közösségekre is fókuszálnak a felnőttoktatási és -tanulási kezdeményezései. A CONFINTEA folyamat alapján rögzíthető, hogy az *Oktatást mindenkinek* szlogen jól kifejezi, hogy a minőségi oktatás és a hozzáférhető folyamatos tanulás lehetőségeit ösztönző UNESCO keretrendszerben a személyiségközpontú felfogás ugyanúgy megjelenik, ahogy a közösségi terekben zajló tudásmegosztásra törekvő nézetek. A legutóbb a marokkói Marrakechben tartott 7. UNESCO Felnőttoktatási Világtalálkozó és annak deklarációja markánsan rögzíti e komplex orientációt egy, a felnőttek tanulását általában döntően a foglalkoztatáshoz kapcsoló szakpolitika mezőben (UNESCO 2022). Egyúttal nem az UNESCO irány az ún. „mainstream vonal” a kormányközi felnőttoktatási környezetben. Maga az Európai Unió és annak tagállamai is megosztottak a felnőttek tanulását érintő nyitott, holisztikusabb felfogásra épülő felnőtt-tanulási ajánlások tartalmának, irányainak érvényesítése terén, vagy legalábbis zömmel a szak- és munkaerőpiac terén jelzik a közös fellépések szükségességét, s a személyközpontú készség- és képességfejlesztés fontosságát, ezzel a 2021-ben az Európai Bizottság által kezdeményezett és a Tanácsban elfogadott stratégiai keretbe rendezett felnőtt-tanulási ajánlás nemzeti szintű „kimazsolázását” figyelhetjük meg (Council of European Ministers 2021).

Visszatekintésünk aktualitását az nyújtja, hogy a jelen kor komplex válságában egyértelműen visszaköszön az európai térben, hogy a nemzetállami szintű szakpolitikák ismét zömmel foglalkoztatási és munkaerőpiaci szempontokra, s ezzel szociálpolitikai mezőben értelmezik a felnőttoktatás és -képzés szerepét, miközben nagyon eltérő módon figyelnek, fókuszálnak az alapkészségek, illetve más, a társadalom tereiben (lásd termelő szervezetek!) felértékelődő ún. transzverzális készségek és képességek fejlesztésének ügyére egy olyan világban, ahol a társadalmak és az ezekben formálódó gazdaságok versenyképességét, de a társadalmi szintű kohézióját egyaránt a jól kondicionált tudás- és képességszintek határozzák meg (WEF 2023). Sokat javíthatna a nemzetállami potenciálok kiaknázása terén egy a komplex szociálpolitikát előtérbe helyező és az egyéni, valamint közösségi tanulási formákat egyszerre ösztönző szakpolitika fejlesztése.

Érdeemes volna tehát megfontolni egy komplex személyiség-központú felnőttoktatás és -képzés rendszerszintű megvalósítását, s különösen az iskolarendszerű felnőttoktatás újraszervezését a hozzáférés és esélyteremtés elvei szerint. Jó példákat nyújthatnak ebben a skandináv térség államai, csakúgy, mint számos a mediterrán térség államai által fenntartott személyiség-központú felnőttképzési rendszer, melyről lehetőségünk van tájékozódni az Európai Felnőttoktatási Társaság (EAEA) honlapjának országspecifikus adattárában.

## Irodalom

- Bajusz K. (2005). *Iskolarendszerű felnőttoktatás az ezredfordulón*. Pécs: PTE FEEK
- Bajusz K., Filó Cs., Németh B. (2004). *A magyar felnőttoktatás története a XX. sz. közepéig*. Pécs: PTE TTK FEEFI.
- Coombs, P. H. (1968). *The World Educational Crisis. A Systems Analysis*. New York and London: Oxford University Press
- Council of European Ministers (2021). *Council Resolution on a New European Agenda on Adult Learning* [https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1de0da94-5caf-11ec-91ac-01aa75ed71a1/language-ga2024\\_03\\_21](https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1de0da94-5caf-11ec-91ac-01aa75ed71a1/language-ga2024_03_21) Utolsó letöltés: 2024. 03. 21.
- EAEA – European Association for the Education of Adults (2016/2019). *Manifesto for Adult Learning in the 21st Century: The Power and Joy of Learning* [https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/04/eaea\\_manifesto\\_final\\_web\\_version\\_290319.pdf](https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/04/eaea_manifesto_final_web_version_290319.pdf) Utolsó letöltés: 2024. 03. 21.
- EC – European Commission (1995). *White paper on education and training – Teaching and Learning – towards the learning society*. Brussels: EC COM\_1995\_0590\_FIN.
- Farkas É. (2013). *A láthatatlan szakma. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről*. Budapest: typiART.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M., Ward, F. C. (1972). *Learning to be. The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Felkai L. (1998). Felnőttképzés a korai magyarországi munkásmozgalom keretei között (1848–1900) In: Filla, W., Gruber, E., Hinzen, H., Jug, J. (szerk.). *A felnőttképzés története Közép-Európában: a felvilágosodástól a II. Világháborúig*. Budapest: IZZ-DVV. 96–102.
- Felkai L. (2002). Felnőttoktatástörténet Magyarországon. In: Benedek A., Csoma Gy., Harangi L. (szerk.). *A felnőttoktatás és -képzés lexikona*. MPT – OKI – Szaktudás Kiadó Ház: Budapest. 180–186.
- Fieldhouse, R. (1996). *A History of Modern British Adult Education*. Historical and political context. Leicester: NIACE.
- Forgács A., Loboda Z. (2003). *Az Európai Unió és az oktatás*. Budapest: Press Publica.
- Freire, P. (1970). *The Pedagogy of the Oppressed* NY. London: Continuum.
- Halász G. (2012). *Az oktatás az Európai Unióban. Tanulás és együttműködés*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Illich, I. (1970). *Deschooling Society*. Mexico: CIDOC.
- Krisztián B. (2010). Többet az emberrel az emberért – út az emberi erőforrás gazdálkodásig. In: Agárdi P., Bodó L., Huszár Z., Kocsis M., Várnagy P. (szerk.). *35 éves a pécsi kulturaközvetítő képzés*. Pécs: PTE FEEK. 56–60.
- Krisztián B., Németh G. (2006). *A magyarországi bányaiipari szakmunkásképzés története*. Budapest: A Bányász Művelődési Intézmények Szövetsége.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., Behrens, W. (1972 szerk.). *Limits to Growth*. New York: Universe Books.
- Ministry of Reconstruction (1919 reprinted version 1980). *Final report of the Adult Education Committee 1918-1919*: reprinted with introductory essays by Wiltshire, H., Taylor, J., Jennings, B. Nottingham: Barnes&Humby Ltd.

- Németh B. (2000). The Development of Adult Education and its Training Institutions in Hungary since 1989. In: Cooke, A., MacSween, A. (szerk.). *The Rise and Fall of Adult Education Institutions and Social Movements*. Frankfurt am Main: Peter LANG 371–380.
- Németh B. (2014). The Limits and Divisions of Adult and Continuing Education in 20th Century Modern Europe. Historical and Political Dimensions and Patterns. In: Käßlinger, B., Lichte, N., Haberzeth, E., Kulmus, C. (szerk.). *Changing Configurations of Adult Education in Transitional Times* 633–642.
- Németh B. (2016). Changes in the Roles and Functions of Adult Learning and Education Policies in Europe in the last Twenty-Five Years. In: Sava, S., Novotny, P. (szerk.). *Researches in Adult Learning and Education: the European Dimension*. Firenze: FuPress 27–43.
- Nuissl, E., Pehl, K. (2000). *Portrait of Adult Education*. Germany. Bonn: DIE
- OECD (1973). *Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning*. Paris: OECD
- OECD (é.n.) *Survey of Adult Skills (PIAAC) – PIAAC, the OECD's programme of assessment and analysis of adult skills*. <https://www.oecd.org/skills/piaac/> Utolsó letöltés: 2024. 03. 21
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Freiburg i. Br.
- Pöggeler, F. (2000). Historic reasons for the rise and fall of European adult education institutions and social movements. In: Cooke, A., MacSween, A. (szerk.). *The Rise and Fall of Adult Education Institutions and Social Movements*. Frankfurt am Main: Peter LANG, 33–49.
- Schultz, T. (1971). *Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research*. Free Press: New York.
- Steele, T. (2007). *Knowledge is Power*. Frankfurt am Main: Peter LANG.
- T. Kiss T. (1998). Iskolán kívüli népművelés és felnőttoktatás. In: *Állami művelődéspolitikai az 1920-as években*. Budapest: Mikszáth Kiadó 123–157.
- T. Kiss T. (1999). Felnőttoktatás-történet Magyarországon. *Educatio* 1999/I. 3–14.
- UNESCO (1976). *Recommendations on the Development of Adult Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1996). *Learning: the treasure within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (Chaired by Delors, Jacques)*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2022). *CONFINTEA VII – Marrakech Framework for Action*  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306> Utolsó letöltés: 2024. 03. 21.
- UNESCO (2023). *CONFINTEA VII Seventh International Conference on Adult Education: final report; Adult learning and education for sustainable development: a transformative agenda*  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386113> Utolsó letöltés: 2024. 03. 21.
- WEF – World Economic Forum (2023). *Future of Jobs Report*.  
<https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/> Utolsó letöltés: 2024. 03. 21.
- Zrinszky L. (1996). *A felnőttképzés tudománya*. Budapest: OKKER Kiadó.