

Striker Sándor

A felnőttképzés és a felnőttkori tanulás
kultúraelméleti megközelítései

Striker Sándor

A felnőttképzés és a felnőttkori tanulás
kultúraelméleti megközelítései

ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány

2015

Striker Sándor

A felnőttképzés és a felnőttkori tanulás
kultúraelméleti megközelítései

Lektorálta:

Szabóné dr. Molnár Anna

Dr. Kiss Endre

Kiadja az

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány

A kiadásért felel: dr. Arapovics Mária

www.muvelodesert.hu

ISBN 978-963-89432-4-8

A borítót tervezte: Mérei Fanni

Nyomdai munka:

Prime Rate Kft.

2015

TARTALOMJEGYZÉK

Bevezetés	6
A felnőttoktatás mint kulturális válasz Európában	13
A magyar felnőttoktatás és -művelődés történeti meghatározottsága	30
Öregedés, jól-lét és a tanulás	46
Az időskorúak képzési igényei Európában	71
Valóságaink világa	119
A gömb-gondolkodás szükségessége – a kulturális meghatározottság kezelése	129

BEVEZETÉS

*„Azt hiszem, felesleges immár annak szükségességét bizonygatnunk,
hogy a nép érdekeivel ellentétes törvényhozó vagy végrehajtó hatalom
nézeteket és véleményyt a népre ne erőszakolhasson.
s hogy ne határozhassa meg azon tanokat és magyarázatokat,
melyeket egyedül szabad hallania.”
John Stuart Mill, 1859*

A felnőttképzés és a felnőttkori tanulás sajátosságait munkaerőpiaci, neveléstudományi vagy pszichológiai megközelítésekben vizsgáló tanulmányokkal szemben e válogatás a jelenség kulturális-társadalmi meghatározóit feltárni szándékozó, kultúraelméleti jellegű vizsgálódásokat tartalmaz. A cél azonban korántsem a szembeállítás, hanem a mélyebben rejlő, olykor társadalom-történeti kontextusok feltárása.

A megközelítési módszerek, szempontrendszerek korántsem egységesek, még kevésbé egységesítettek. A felnőttkori tanulás – minthogy nem diszciplináris kereteken belül tárgyaljuk – olykor nem is *expressis verbis* központi fókusza egy-egy írásnak, azonban, mint ahogy azt visszatérőleg alá kívánjuk támasztani, a tanulás ténye gyakran, s különösen felnőttkorban nem tudatos vagy nem tudatosuló tevékenység. Amiként az sem tudatosul bennünk, hogy a mindennapi társadalmi létben egymás rejtett felnőttoktatói vagyunk (Striker, 2012).

A mindennapi társadalmi lét tapasztalatai felülírhatják a szaktudományok önmagukat univerzálisnak felfogó és feltüntető diszciplináris megközelítéseit. A XX. század '70-es'80-as éveiben Nyugat-Európában a felnőttképzés és élethosszig tartó tanulás koncepciójának égisze alatt átképzésekkel és továbbképzésekkel kívánták enyhíteni a munkaerőpiacválságát. Ennek megteremtetté tanuláselméleti és tanulásszociológiai háttértudását és szociológiai alapokon álló indoklását. 1982-ben Maróti Andor professzor jelentős mennyiségű szakirodalommal tért haza Angliai tanulmányútjáról, arra bízta, hogy e témáról készítsem doktori disszertációm.

Az angol valósághoz képest azonban a korszak Magyarországon bizony mindhárom motiváló pólus hiányzott – a szabad döntési jogokkal felruházott felnőtt, a tanulással érdemben emelkedő bérskála és maga a munkaerőpiac. A diszciplináris megközelítés irrelevánsnak tűnt, mivel a két világ mindennapi valóságából megszerzett tapasztalati tudás felülírta azt. Az eltérő valóságok feltárása más módszereket követelt meg – összehasonlításra és egy új összehasonlíthatóság megalapozására volt szükség.

E komparatív kultúraelmélet diszciplináris kialakításának bővületében s e lehetőség felvetésével fordultam Paul Feyerabend filozófushoz 1987-ben, választ várva az anarchista filozófia létrehívójától arra a kérdésre, hogy a valóságok világának járatlan utakon történő vizsgálatába érdemes-e egyáltalán belefogni. A monolitikus törekvésű valóság-kialakítók onnipotenciája ebben a korszakban már enyhült Magyarországon (*Striker*, 1989), azonban az alternatívákat elutasító álláspontok uralták a nyilvánosságot olyannyira, hogy még a plurális nyilvánosság megnyitásának kérdéséről szóló vitához írt hozzászólásomat is végkövetkeztetéseim kéretlen elhagyásával jelentették meg (*Striker*, 1988).

Az időszak egyik – ritkaságszámba menő – filozófus-konferenciáján előadott rendhagyó hozzászólásom sikert aratott a helyszínen, de „hivatalosan” a filozófia tudományosságához méltatlannak ítélték meg.¹

¹ Az MTA Filozófiai Intézet által szervezett konferencián elhangzott hozzászólásomban cáfoltam, hogy az úgynevezett szocialista berendezkedésű országokban a marxizmus politikai gazdaságtanának elvei érvényesek lettek volna. Ott kifejtett álláspontom szerint a pénztőke 1948. után ezekben az országokban megszűnt a gazdaság és általában – ahogy azt akkoriban szokásosan mondták – a társadalmi alap mozgatórugója lenni, s helyébe, teljesen antimarxista módon ténylegesen az ideológia lépett. Ennek indikátora volt, hogy a hivatalos pénz hamisítása teljesen nevetséges és értelmetlen cselekménnyé lett, míg a hivatalos ideológia „hamisítása”, módosítási kísérletei súlyos, olykor kriminalizált, de mindenképpen megtorolt magatartássá váltak. A társadalom a pénz mint tőke akumulálását hivatalosan nem értékelte, míg az ideológiai értékű pályafutás igencsak materializálható eredményeket hozhatott – azaz az igazi tőke nem a pénz, hanem az ideológia lett ebben a magáról marxizmust és materializmust hirdető, de azt a gyakorlatában éppenséggel fejreállító politikai gazdaságtani rendszerben.

Az allegorikus mezőben, elsősorban a filmművészetben ugyanakkor hagyományosan már évtizedek óta megfogalmazódhattak érvényes megállapítások², így filozófiai kutatómunkámmal párhuzamosan – már bizonyos korábbi filmes tapasztalatok birtokában – jelentkeztem a Színház- és Filmművészeti Főiskola video-rendezői szakára is.

Nem szándékoztam eleve feladni azonban egy nálunk új, rendhagyó bölcsészettudományos irány és módszer elindítását sem, így ez utóbbi kérdésével kerestem meg egy komoly, filmes ambícióimról mélyen hallgató levélben az akkori külvilág horizontján a tudományelmélet határait döngető filozófust, akinek írásaihoz – *Against Method, Science in a Free Society, Farewell to Reason* – akkoriban még csak angolul és országhatárok áthidalásával lehetett hozzáférni. Merész filozófiai felvetései elszakadást képviseltek a tudományos eljárások addigi konvencióitól – odakint is megdöbbenést, sőt dühöt váltva ki. Számomra azonban kifejezetten vonzó volt sok-sok állítása, mint például hogy „*az a szabad társadalom, amelyben minden hagyománynak egyenlő joga és hozzáférése van a hatalmi központokhoz* (ez különbözik a hagyományos definícióktól, amelyek szerint az egyéneknek van egyenlő esélyük hozzáférni azon pozíciókhoz, melyeket egy meghatározott hagyomány jelölt ki – a nyugati tudomány és racionalizmus hagyománya” (Feyerabend kiemelései) (Feyerabend, 1987).

Hónapokkal később, nem kis meglepetésemre, megérkezett Zürichből³ Paul Feyerabend válasza, sűrű, apró betűs írással egy nyílt postai levelezőlapon. A kutatás folytatására bátorított, azonban hozzátette, hogy egyébként a véleménye szerint a világ általam felvetett komplex módszerű megközelítéséhez a filozófiánál és társadalomtudományoknál adott esetben megfelelőbb lehet az írás vagy a filmkészítés... Ekkorra a harmadik főiskolai felvételi fordulón már túl voltam, de nem vettek fel, viszont alternatív eljárásaim terén megerősödve éreztem magam *A módszer ellen* szerzőjének levelétől. Egyetértett ugyanis abban, hogy az új, s főleg egy másik valóságban megszülető kérdésfelvetések rendhagyó vizsgálati-tanulmányozási módszereket tesznek indokolttá és várhatóan eredményessé, még ha azok rendkívül szokatlanok is.

² Ld. Jancsó Miklós filmjei, különösen a „Szegénylegények”, a Kósa-Csoóri-Sára szerző trió számos alkotása: „Nincs idő”, „Hószakadás”, stb

³ A University of California, Berkeley filozófia professzora volt, levelemet is oda postáztam, de mint kitűnt, egyidejűleg a zürichi Eidgenössische Technische Hochschulén is tanított-kutatott.

Feyerabend ugyanis nem a módszerességet vetette el, hanem a modern tudományt, ha az saját formalizált módszereihez ragaszkodva akadályozta a gondolat szabadságát (Feyerabend, 2002).

Az elméleti munka és azok alkalmazott tudományos hasznosítása egymást kölcsönhatásban erősítő szférák. Tudományos munkámban irodalomtudományi, kultúraelméleti és filozófiai előtanulmányaimra alapozva több tudományterület határterületein kísérrelhettem meg mindennapi valóságunk megragadását, s e kötet tanulmányai is, ennek megfelelően, különböző aspektusú megközelítések.

A felnőttkori tanulásra vonatkozó művelődésselméleti feltevése, hogy az egyén meghaladhatja, a közösség pedig megváltoztathatja kulturális determinációját ha megismeri azt, és harmonizálhatja más kulturális hagyományokkal. E determinánsok létezését azonban el kell ismerni. Az európai társadalom- és kultúratörténetben újabb és újabb kontextusba helyeződik a felnőttkori tanulás is, s mindig az adott társadalmi léthelyzet fogalmazza meg helyi indokait és lokális öndefinícióját, melyek így egymástól eltérőek lehetnek, s lettek is.

Alkalmazott filozófiai – tehát metaszintű – tézisem, hogy e determinánsok figyelembe vételével nemzetközi, nemzeti és helyi kulturális-tudományos-közigazgatási katalizátorok hozhatók létre, melyek a determináción belül változásokat eredményezhetnek. Ez már az alkalmazott tudomány, az *in vivo* társadalmi tevékenységek területe. A jogalkotásban elengedhetetlen a jogelmélet és az adott társadalmi lét összekapcsolása s a determinációk feltárása, főként, ha a változtatás a deklarált cél. Korántsem véletlen egybeesés, hogy 1990-ben megkezdhettem a kultúraelméleti bölcsészdoktori eljárást, s szinte ezzel egy időben bevontak az új, demokratikus többpártrendszer keretein belül működő kulturális irányítás törvényalkotó munkájába. Ez utóbbi szövegszerű eredménye 1997-től a hatályos magyar joganyag része⁴, míg a jelen kötetben szereplő tanulmányok egy kivételével az ugyancsak ekkor elkészített s megvédett PhD disszertációm nyomdokain elvégzett kutatások eredményeiből az elmúlt időszakban született írások „A felnőttoktatás, mint kulturális válasz” fejezet az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetének 2010. áprilisi konferenciáján elhangzott előadás publikációjának

⁴ 1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről

átdolgozott változata, a felnőttoktatás történeti mintáinak tipizálása, mely négy fő mintát mutat ki a párhuzamosan vagy egymást követően végbement, s éppen ezért eltérő társadalmi-gazdasági-politikai változások nyomán kialakult európai felnőttoktatási hagyományokban.

Az „A magyar felnőttoktatás és -művelődés sajátos történeti meghatározottsága” címmel ugyancsak 2010-ben megjelent tanulmány módszere a történelmi-kultúrtörténeti-nyelvészeti megközelítés. A különböző országok eltérő társadalmi-kulturális fejlődéstörténete miatt a nyelvekben és az idiómák használatában kialakult diszkrepanciával indokolható a magyar felnőttoktatás európai megítélésében tapasztalható extrém „valóságkép”.

A „művelődés” fogalom XIX. századi történeti kialakulása leképezi a magyar történelem sajátos – adottesetben nyelvben is megmutatkozó – szuverenitás-törekvéseit olyannyira, hogy a XX. század közepén megérkező „felnőttoktatás” koncepció és praxis e téren kettős elméleti-igazgatási, azaz tanulás- és művelődés-felfogásbéli rendszert hozott létre a szóhasználatban – s ennek velejárójaként a társadalmi valóságban. Ez a saját valóság kívülről nem látható, ugyanakkor a törvényalkotás során sikerült mind beépíteni, mind e valóság pozitív befolyásolására hasznosítani a tanulmányban ismertetett kultúraelméleti-kultúrtörténeti sarokpontokat.

Az „Öregedés, jól-lét és a tanulás” tanulmány e kötetben kerül nyilvánosság elé. Az alapját képező kutatás a „Minőségi öregedés az élethosszig tartó tanulás segítségével” projekt, melynek részeként e munka az időskori felnőttkori tanulás sajátosságaira fókuszál. A tanulmány felvázolja a kultúrtörténet nemes hagyományú öregség-képeit, kitér a jelentősebb hazai forrásmunkákra, majd a korábbi írásokhoz hasonlóan valóság-kontextusaiba helyezi az „öregedő társadalom” nem is mindenütt létező realitásait. A tanulmány egy, a fenti kutatással párhuzamosan lefolyt Európai Unió Q-Ageing nemzetközi projektben végzett kutatói-szakértői munka során feltárt, minőségi öregedést célzó jó gyakorlatok típusait is ismerteti, következtetéseiben felhívva a figyelmet arra, hogy önmagában az időskori tanulás a minőségi öregedéshez szükséges társadalmi-fiziológiai feltételek között ugyan igen fontos, de a jól-lét egyéb tényezőihez képest nem perdöntő adalék. Az időstanulás megvalósításakor azonban, mint a „Harmadik Kor Egyeteme, ELTE – a tevékeny időskorért”, a szerző által megtervezett és 2012-től levezetett szabadegyetem jellegű

program esetében is, messzemenően figyelembe kellett venni az időskor sajátosságait feltáró elméleti munkákban megfogalmazott fiziológiai-mentális szükségleteket a minta-projekt sikeréhez.

E problémakör tágabb áttekintése a tanulmánykötetben a 2005-ben, ugyancsak munkacsoportban végzett kutatás nyomán az „Időskorúak képzési igényei Európában” címmel készült, azt azonban bizonyos mértékben kibővített elemzés, mely az előző írásban felvetett idős tanulási kérdéseket az európai horizonton mutatja be. A fejezet a feltáró kutatás eredményeként egy, a továbblépést elősegítő szervezeti-szakirodalmi adat-gyűjteményt is tartalmaz.

Az utolsó két írás kultúraelméleti és művelődésfilozófiai megközelítései elemelik a fókusz a szorosan vett felnőttkori tanulástól a léthelyzet-megismerés felé – témájuk az alkotás és az egyén, mint a lokalitás determinánsjai.

Az adott kultúra, a helyi társadalom sajátosságai az irodalmi-művészeti alkotásokban és a tudományos tevékenységek eredményeiben vagy módszereiben olykor elsődlegesen, olykor azonban csak a kívülállók számára apperceptálhatóan mutatkoznak meg. Irodalomtudományi kutatással ez kimutatható „Az ember tragédiájának” mind genezisében, mind hazai és nemzetközi recepciójában – sőt mindmáig tartó irodalom- és drámaelméleti kezelésében. A „Valóságaink világa” tanulmány az évtizedekkel korábbi szélesebb kultúraelméleti horizont-nyitás szándékával angol nyelven készült a Holland Királyi Akadémia Netherlands Institute of Advanced Studies-nál elnyert komparatív kultúraelméleti rezidens ösztöndíj nyomán. A 2012-es magyar fordítás időszakában szükségképpen kiegészült az azóta elérhetővé vált nemzetközi szakirodalmi megközelítésekkel. Kultúraelméleti tézise – irodalomtörténeti Madách-kutatásaimra építve – az egységes valóság-koncepció „valóságok” felfogássá történő transzformálásának szükségességét hangsúlyozza, és a művészeti alkotások, valamint a tudományos tudás szocio-kulturális, társadalmi meghatározottságainak elkerülhetetlen, hermeneutikán is túlnyúló figyelembe vételét javasolja.

A kötetet záró „A gömb-gondolkodás szükségessége – a kulturális meghatározottság kezelése” filozófiai tanulmány a szocio-kulturális és gondolkodási hagyományainktól, kötöttségeinktől, főként a szembeállító bipolaritás hagyományától elszakadni kívánó szándék kifejtése a feyerabendi megközelítés, esetünkben a trialektikus gondolkodás felé. A társadalmi aréna folyamatainak bemutatását szolgáló tetraéder modell (Striker, 1989) egyben kiindulópontja és segédeszköze kíván lenni a további, a korábbiaknál erőteljesebben interdiszciplináris kutatómunkának a kultúraelmélet és felnőtt informális tanulás területein.

Irodalomjegyzék

- Feyerabend, Paul (1987): *Science in a Free Society*. Verso Editions, London
- Feyerabend, Paul (2002): *A módszer ellen*. Atlantisz Könyvkiadó Kft.
- Lawson, K.H. (1983): Filozófiai fogalmak és értékek a felnőttoktatásban. In: Maróti Andor (szerk.): *Andragógiai szöveggyűjtemény I. kötet Válogatás a felnőttnevelés elméletének polgári szakirodalmából (Európai országok)*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Mill, John Stuart (1859/1980): *A szabadságról*. Európa Könyvkiadó, Magyar Helikon.
- Striker Sándor (1988): A Föld sarka, Hozzászólás a nyilvánosság-vitához, *Élet és Irodalom*, 1988. november 18.
- Striker Sándor (1987/1989): A közművelődés mint társadalmi nyilvánosság, magyar nyelven a bevezető fejezet nélkül, „Az öntevékenység társadalmi üzenetei” címmel jelent meg *Kultúra és Közösség*, 1989. 3. szám 71-91.o.
- Striker, Sándor (1989): Culture for Sale – Voluntary Education Under Pseudo-market Conditions in Contemporary Hungary, In: *The Voluntary Sector in Eastern Europe*. INTERPHIL, Yalding
- Striker, Sándor (2012): Democracy, Participation vs. Paternalism - Patterns of Informal Adult Learning. In: Sándor Striker (szerk.): *Adult Education - Historical and Theoretical Perspectives*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Megjegyzés: az Irodalomjegyzékekben megadott internetes letöltések az ott jelzett dátumok idejében voltak elérhetők, azok maradandó jelenlétének biztosítása meghaladja a szerző lehetőségeit. Az elektronikus felületek sajátosságai okán ezeknél a forrásoknál oldalszám nem tüntethető fel, szó szerinti idézés esetén o.n. azaz oldalszám nélküli jelölést kaptak.

FELNŐTTOKTATÁS MINT KULTURÁLIS VÁLASZ EURÓPÁBAN

*„az emberi organizmus növekedése
kulturálisan irányított és meghatározása
a csecsemőkortól kezdve az érett korig
újra és újra megtörténik”
Bronislaw Malinowski*

Az alábbi előadás kiindulópontjául a „Forschungsnetzwerk implizites Wissen (FORIM)” (*Hallgatólagos tudás osztrák-német-magyar kutatási hálózat*) osztrák-német-magyar együttműködés keretében rendezett terminológia-tisztázó műhelytalálkozók (Bécs 2009. szept., Linz 2010. febr. 23-24.) bizonyos konklúziói szolgálnak.⁵

Az együttműködésen belül kutatási témám tárgya *„A kultúra, mint hallgatólagos tudás-tényező következményei a művelődésre és felnőttoktatásra”*. Elméleti- koncepcionális kiindulópontja a kulturális antropológia funkcionalista, jelesül Bronislaw Malinowski által reprezentált kultúra-felfogása, mely a kultúra – kultúrák – fogalmát széles értelemben használva azokat az egyéni szükségletekre adott közösségi-intézményes, illetve a közösségi igényekre megadott – tehát megadandó – integratív válaszok összességeként és egészeiként határozza meg (Malinowski, 2006).

Kutatásom hipotézise szerint az individuális és instrumentális (közösségi) igényekre Európa országai történetük során saját kulturális válaszaikat (intézményeiket) munkálták ki, s e kulturális válaszok vizsgálata tanulságokkal szolgálhat a magyar művelődés és felnőttoktatás új szempontból történő megközelítéséhez.

Rövid áttekintő bevezetést követően négy, nem kronológiailag, de tipológiailag összehasonlító módon egymás mellé rendelhető 'kulturális választ' mutatok be, a felnőttoktatás és művelődés által ott ellátott főbb közösségi funkciók megjelölésével.

⁵ A tanulmány eredeti megjelenési helye: Szabolcs Éva, Garai Imre (szerk.): Neveléstudomány - reflexió - innováció.: AZ ELTE PPK Neveléstudományi Intézet 2010. április 16-án tartott konferenciájának előadásai.

Áttekintés

Hosszú utat járt be Európa, helyesebben az európai ember a techné és a logosz, a készség és a tudás egymást feltételező szétválasztásának antik görög eszméjének születését követően. A görög tudás-hagyomány egyaránt dicsőítette Prométheusz istenektől elcsent ajándékát, az emberiség fizikai létehez elengedhetetlen tűz-csiholás képességét, és az embert mint elvont megismerésre és megértésre ítélt hőst.

Kényelmes helyzetben lennénk, ha a szigetére hazatért Odüsszeusz kortársaként művelnénk szőlőinket s gyümölcsösünket, hiszen a leleményes király tízéves útja – s főként az arról szóló homéroszi beszámoló – rögvést és megingathatatlanul az élethosszig tartó felnőttkori tanulás mellé állítana bennünket.

A készség és a tudás (benne az önismeret – „ismerd meg tenmagad” gnószis szeauton!) antik egysége az öltözkékét maga készítő szkepszis-filozófus Diogenészig töretlen ívként tűnhetne fel, ha nem derengene fel előttünk, hogy éppen ő volt, aki fényes nappal akár egyetlen igaz ember megelégszével is elégedett lett volna az athéni piacon. Nem kívánunk itt kitérni arra, hogy vajon nem épp az európai erkölcsi válság volt-e egyik kiváltó oka az antik tudáseszmeny-egység meghasonulásának, mely a kereszténység hatalmas kontextusában a mindenható Isten tökéletességéhez rendelte a tudást is, ám tény, hogy jószerével ezer esztendeig csak az ő szolgálai tanulhattak, s lehettek ezen – önkorlátozó – tudás átadói, átörökítői.

A modernitás kora volt az, mely éppenséggel azért neveztetett így, mivelhogy módszereiben és szándékaiban egyaránt kitört az emberiség „járt utat a járatlanért el ne hagyj” elvű, antik és újkor közötti középkorából, s újra felfedezte a tűz (majd a segítségével nyert gőz) hasznosításának erejét, s ezzel szinte kéz a kézben fedezve fel az ember megismerő és öntudatra ébredő képességét.

A szirének énekét akár szenvedés árán is hallani akaró Odüsszeusz hagyománya, a tudás felemelésének felvilágosodás-programja jó kétezer év után így találta meg egykori önmagát Európában.

Ekkorra azonban Európa immár mind hitében, mind nemzet-államiságában széttagolt s különböző fejlettségi szinteken álló territórium volt. A reformáció-hirdette új etika a nyelvi szinten is kifejezte értékítéletét az új embereszményről, aki „industrious”, tehát „iparkodó” és „iparkodik”. Mert a középkor hosszú-hosszú, túlvilág-ihlette ünnepi templomi csendje és a papság rejtelmesen latinul szóló tudás-malmain túl, mellyel az egykorvult logoszt ösztudásként bíró mindenhatóhoz fordult, ott lüktetett a mindennapok szótlan türelmének és szorgalmának évszázadok alatt apránként mégis felhalmozódó *technéje*.

Mit takart a középkor csendje? Márkus István szerint a középkori Európa több évszázados csendje mögött a földművelésben egyre gyülemelő technikai tapasztalás és előbbre lépés másutt nem tapasztalható akkumulációja munkál megállíthatatlan folyamatként. A barátságtalan, erdős és nehéztalajú vidéken, mely a keresztény Európának jutott – az arabok lakta, kedvező éghajlatú és civilizált mediterrániummal szemben – kemény és kitartó munkával sikerült a parasztságnak a vasmegmunkálás és az igavonó állatok bevonása révén a nekik viszonylagos biztonságot nyújtó földesuraikat is ellátva, s így velük kölcsönös érdekeltségben eljutni a többlet javakat előállító árutermelésig (Márkus, 1983).

A vasból kovácsolt nehéz ekét, a cudar időjárás- és útviszonyok az ökor- és lóvontatta földművelési és szállítóeszközöket fejlesztette ki Európa mai szemmel nyomorúságos körülmények között élő parasztgazdáik, akik, ugyancsak a hideg miatt rászorultak a juhok gyapjára, és a télire eltett, szárított, sózott, füstölt húsokra is – az állattartás apránként az állat-feldolgozás minden tudásával felszerelte őket a cserzéstől a csizmakészítésig, a birkanyírástól a posztómegmunkálásig, a fejestől a tejfeldolgozás teljes tudástáráig. Sem Kína, sem az Újvilág maya, inka és azték birodalmai nem kényszerültek állat-vontatta szállítóeszközök kifejlesztésére (a lovat az utóbbiak nem is ismerték), de a vas ilyen kényszerű használatára, tehát megmunkálására sem. Nem mellékesen magyarázza és indokolja az európai gyökerű Kant az ember kiemelkedését és tudás-gyarapodását kultúraelméleti írásaiban a természet ezen irányú szűkmarkúságával, kényszerítő erejével „mintha azt akarta volna, hogy az ember teljes egészében magának köszönhesse, ha sikerül egyszer a legnagyobb nyerseségből a legnagyobb ügyességre, a gondolkodásmód belső tökéletességére és ezzel (amennyiben a földön egyáltalán lehetséges) boldogságra küzdenie magát” (Kant, 1980. 61-62. o.).

Márpedig ez önmagát gerjesztő folyamatnak bizonyult: a vashoz kohó, a kohóhoz tüzelő, a tüzelőhöz fejsze, a faszénhez szerszámok, a szerszámokhoz nyelek, a nyelekhez asztalos-szerszámok, a jó minőségű vashoz szén – de már előre futottunk a kézművesség, a céhek kialakulásához, majd az ezt is meghaladó munkamegosztás világához, hiszen a parasztnak a földművesség és állattenyésztés (egyébként mindeddig ismeretlen egyesítése) mellett már a kovácshoz, a tímárhoz meg a bognárhoz kellett fordulnia, hogy beszerezze mindennapi munkájához az eszközöket, azaz jócskán túl kellett lépnie az önellátó pásztorkodás árkádiai, antik gyakorlatán.

E kor, a modernitás korszaka olyan léthelyzet-csiholta állapot, mely új választ kellett, hogy adjon Európa fennmaradására. Márkus István által is leírt, Itáliától Skóciáig húzódó, egyre szélesülő középső sávjában Svájctól a német fejedelemségeken át Flandriáig s természetesen Angliáig Európában olyan soha nem tapasztalt népsűrűség, termelés és árucserre-forgalom alakult ki, mely mindeztidáig példátlan volt. Az adózó parasztok apránként maguk is pénzre tehettek szert a piacon, megválthatták magukat, hiszen a vásárok, a növekvő árutermelés és kereskedelem megadóztatása jól jött a földesuraknak is, nem véletlen a piac-, út- és hídpénzek meg a vámok hirtelen fellendülése. Ezeket már egyre inkább a magukat szintúgy megváltó, várossá váló települések előljáróságai szedték be és adták tovább a földesúrnak vagy a hercegnek/fejedelemnek – kölcsönös megállapodások alapján.

Új szerződésre, ha tetszik újabb szövetségre volt immár szükség – de már a társadalmon belül. Európa ezen említett középső sávja politikailag erősen széttagolt volt, kis államok jellemezték, az egyetlen központi hatalom épp a hit világát (gazdaságilag is) igazgató Vatikán volt, mely azonban a XV. század végére korántsem nyújtotta a korábban biztosított védelmi szerepet, fenntartva azonban adóbehajtó és lélek-ellenőrző funkcióit. A reformáció a közösségi, anti-hierarchikus, autonómia elvű törekvésekre alapuló elszakadást, függetlenedést jelentette a központosított, tekintélyelvű Rómától. E törekvések, a szakítás szándéka, majd harcok és háborúk árán megszerzett ténye mögött ott munkálkodott a polgárosodó egyén, az önmagát fenntartani képes polgár. A folyamat vallási-szellemi küzdelemként és gyökeres, egyéni és társadalmi életforma-változásként párhuzamosan végbement – legtöbbet említett példaként a német fejedelemségek némelyikében, Svájcban, a Németalföldön, és természetesen, bár nem kevésbé eltérő módon Angliában is.

A folyamatot a reformációt részben előkészítő humanista Biblia-fordító Rotterdami Erasmus és barátai is nagyban elősegítették, hiszen az ő javaslatuk nyomán indult el a Szentírás, elsődlegesen az Újtestamentum nemzeti nyelvekre történő átültetése, nálunk Pesti Gábor, Komjáthy Benedek és Sylvester János, s végül Heltai Gáspár munkálkodásával (*Striker*, 1974).

A nemzeti nyelven olvasandó Biblia megkövetelte ugyanis az olvasni-tudást, mely a fentiekben említett középkori Európában azonban épp a papság kiváltságainak egyike volt mindaddig.

A vasárnapi iskolák nem kevésbé e tudás-hiányosságot kívánták felszámolni – s ezzel a humanista törekvések 1520-as időszakától jó kétszáz, háborúkkal és hatalmi harcokkal terhes, de a (természet)tudományos tudás terén Giordano Bruno, Tycho Brahe, Kopernikusz, Galilei majd Newton, Leibniz és mások szellemi küzdelmeivel s áldozatával várandós évszázadot léptünk át a rövidség kedvéért.

E kétszáz év alatt Európa nyugati és észak-nyugati harmada gyökeresen megváltozott. Az Újvilág felfedezése és annak portugál-spanyol kifosztása, a spanyol királyság példátlan meggazdagodása és Habsburg (V.) Károly alatti világbirodalommal növekedése, a kereskedő és polgárosodó Hanza-városok és Flandria súlypont-átvétele, majd a gátlástalanul a tengerre rontó Anglia kereskedelmi és társadalmi-gazdasági berobbanása az európai hatalmi térbe soha nem látott módon dinamizálta az évezredes Csipkerózsika-álmát alvó kontinenst.

Mindezekkel azonban önmagát is néha végveszélybe sodorta. A vallásháborúk és a szinte járulékos járványok milliós áldozatairól megemlékezik a történelem, azonban kevésbé ismeretes, hogy milyen krízist okozott ez a hatalmas életmódváltás a polgárosodó-iparosodó, de feudális kiváltságait nem kevésbé mégis megőrző Angliában. Korábbi, egyébirányú kutatásaim során 1978-ban a londoni Chancery Lane bírósági levéltárában 1710-1740 közötti keresve egy bizonyos protestáns gályarab, John Ury periratait (mindhiába, ám megjegyzendő, hogy a sárospataki könyvtár a restitúciós tárgyalások eredményeként visszakapottak között említ vonatkozó dokumentumot), korabeli perek anyagát kellett kézbe vennem.

A XVIII. századi bírósági jegyzőkönyvek ceruzával vezetett, lakonikus periratai döbbenetes 'igazságszolgáltatási' gyakorlatról adtak tanúbizonyságot: az adott harminc esztendő perei szinte kivétel nélkül egysoros 'ügyek' voltak. Elöl a perbefogott neve állt, majd az elkövetett tett, s utána az ítélet, az alábbi minta szerint, sűrű sorokban egymás alatt:

„X.Y. Stolen one Guinea. Found guilty. To be hanged.”

('X.Y. Ellopott egy guinea-t. Bűnösnek találtatott. Felakasztani.'

A jegyzőkönyvekben egy-egy oldalon mintegy 15-20 ilyen ítélet követte egymást, végeérhetetlen oldalakon keresztül, s csak az ellopott összeg váltakozott egy font és egy guinea között, de az ítélet mindig azonos volt.⁶

A többkötetnyi ítéletet átnézve egyetlen számottevő, mintegy ötoldalas peranyagot találtam: e szerint egy nemesember leszúrta egy másik nemes szolgáját. A hosszadalmas tanúkihallgatás megerősítette a tényállást – s a nemest végül egy font pénzbüntetésre ítélte a bíró...

A fentiek alátámasztják az úgynevezett bekerítések által okozott hatalmas társadalmi metamorfózist kísérő krízist Angliában. A földesurak bekerítették földjeiket, hogy legelőnek használhassák juhtenyésztés céljából, s a parasztokat egyszerűen elkergették, akik így kénytelenek voltak a megélhetés reményében a nagyvárosokba költözni. A reménytelen sorsú, éhező nincstelenszázvezrek közül a bírósági jegyzőkönyvek tanúsága szerint lopáson értek ezreik végezték ki az ipari forradalom hajnalának Angliájában. A kivégzés, bebörtönzés vagy dologházba zárás azonban nem tűnt mindenki számára járható útnak és méltányos gyakorlatnak. A XVIII. század Angliája immár egy egész sor intézményrendszert alakított ki a polgárháború és a Dicsőséges Forradalom hosszú harcai árán kivívott Bill of Rights 1689-es elfogadásával: szétválasztották a törvényhozói, végrehajtói és a bírói hatalmat, az alkotmányos monarchiát hozva létre. A politika mezőjében óriási tett volt az önkény kizárása, a minden korábbinál nyersebb versenyküzdelem emberi és ember alatti viszonyai között azonban, mint láttuk, a

⁶ A guinea egy font és egy shilling értékű aranyat jelentett. – A Szerző.

vegytiszta jogalkalmazás szinte folyamatos, láthatatlan polgárháborúhoz vezetett. A szegénység és nyomor diktálta bűnözés kiváltotta a társadalom mindennapi szintjének veszélyérzetét is, nem csoda, hogy sokan a jótékonykodásban, míg mások a nevelésben vélték felfedezni Anglia jövőjének megmentését.

Kulturális válasz I/a: Anglia

Kovalcsik József kitűnő könyve nyomon követi a nevelés és közoktatás kialakulásának lépcsőit Angliában az alapítványi ún. Chantry-school-októl a valóban jótékony Charity School-okon át az 1814-től létrehozott National Schoolokig (Kovalcsik, 2003). A korszak demográfiai robbanása azonban ennél is többet, s főként gyorsabb reagálást követelt meg. A vasárnapi iskolák megnyitása a felnőttek előtt számomra nyilvánvaló jele e krízisnek. A központosított államhatalom hiánya késleltette az állami szabályozású közoktatási rendszer kialakítását – a Ratio Educationis csaknem negyven évvel előzte meg a National School-ok létrehozását egy, a Habsburg Birodalomnál jóval dinamikusabban fejlődő társadalomban.

Álláspontunk szerint feltétlenül szükséges volt az egyén integrálódása az ipari-városi léthez, mivel a létbiztonságot veszélyeztető tényező lett az ipari átalakulás lecsapódása a nagyvárosi mindennapokban. Úgy vélem, ez a folyamat veszélybe sodorta volna az angol társadalmat, s az addig kidolgozott intézményes megoldás – a bíróságok, az igazságszolgáltatás munkája – nem volt a közösség számára kielégítő megoldás. Meg kell jegyeznünk, hogy funkcionalista kulturális antropológus Malinowski a 'növekedés' szükségletéhez rendelte hozzá az 'oktatás' intézményét (Malinowski, 2006), ezért nevezem a felnőttoktatás kialakítását kulturális válasznak a XVIII. század Angliájában.

A késő XVIII. századtól a XIX-XX. századig az angol társadalmi gyakorlatban tehát számos felnőttoktatási forma alakult ki, melyek szinte kizárólagosan karitatív (jótékony) vagy egyesületi (öntevékeny) indíttatásúak és lebonyolításúak voltak. A Mechanic Institute-októl a Working Man's College-eken át a WEA (Worker's Educational Associations) tanfolyamokig a helyi, jótékony és öntevékeny aspektus mindvégig érvényesül.

Álláspontunk szerint ezek a kezdeményezések azt tanúsítják, hogy egy társadalmi krízishelyzetet felnőttoktatással (is) kísérelt meg enyhíteni egy adott kultúra, melyet ez esetben úgy tipologizálhatunk, mint a *központ hiányának kultúráját*. Ez az oktatás az antik dichotómiából a *techné*, a szaktudás átadására helyezte a hangsúlyt.

Kulturális válasz I/b: Dánia – a skandináv hagyomány

Skandináviában, jelesül Dániában később, de akkor igen gyorsan mentek végbe a parasztság életmódját megváltoztató folyamatok. Dánia történelme korántsem tekinthető egyenes vonalú fejlődésnek: volt nagyhatalom a XIV. századi egyesített Skandinávia vezetője, a XVI. századtól a Flandria és Lengyelország közötti kereskedelem vámszedője, majd az angoloktól vereséget szenvedett holland menekültek befogadója, kis híján háromszáz esztendeig, 1814-ig pedig perszónáluniót alkotott Norvégiával.

A központi hatalom szerepe jóval nagyobb volt, mint Angliában, s többé-kevésbé kész volt rugalmasan alkalmazkodni a külső körülményekhez. A tenger közelsége nem tette oly reménytelenné a parasztság sorsát: az ilyen körülmények között bizonyára nem könnyen ellenőrizhető röghöz kötöttséget, a jobbágyságot csak 1733-ban vezették be (honvédelmi okokra, a milícia megszervezésére hivatkozva), ám 1788-ban már el is törölték, s 1815-re a parasztság túlnyomó része földbirtokos lett. A közoktatás korán általánossá vált a teljes skandináv régióban, s éppen az oktatás terén csiholódtott ki az a szikra, mely Dániát igen sikeres irányba terelte.

Nikolai Frederik Severin Grundtvig evangélikus majd lutheránus lelkész, teológus, költő és történész szerteágazó érdeklődésével az északi mondavilággal ugyanolyan kitartóan foglalkozott, mint tényszerű világtörténelem írásával, avagy a Biblia interpretálásának teológiai kérdéseivel.

Életereje és életkedve szerencsés hátteret biztosított tudásvágyához, s így korántsem szegte kedvét, hogy írásait néha betiltották a hatóságok, a lutheránus előjárók pedig olykor eltiltották lelkipásztori munkája gyakorlásától. Nemzeti elkötelezettségét magasra tartotta: Norvégia elvesztéséért a dánok hitehagyottságát ostromozta, s folyóiratot alapított, mint „a dán kultúra szellemi erődtítményét” (Kovalcsik, 2003. 161. o.).

A szenvedélyes és szónoki alkatú Grundtvig 1829-ben Angliába utazott, ahol igen nagy hatást gyakorolt rá a cambridge-i Trinity College (egyébként Newton egykori iskolájának) számára újszerű közege. A tanár-diák viszony alá-fölérendeltségének hiánya, az angol egyetemi lét közösségi összetartozása óriási hatást gyakorolt rá. Az ekkor negyvenhét esztendőes dán lelkész ugyanolyan lelkesedéssel tért meg Angliából Dániába, mint a huszonnégy éves Széchenyi gróf – s szinte hasonló léptékű változásokat idézett elő saját hazájában. Az Élet Iskoláját (Schools for Life) akarta megvalósítani a népfőiskolákkal, míg a Szenvedély Iskoláját (School for Passion) egy központi skandináv egyetemen. A népfőiskola a nemzeti és hazafias, közösségi és gyakorlatias oktatást tűzte ki célul, míg egyetemén az univerzális, tudományos horizontot tűzte ki célul.

A népfőiskola gondolata az első három kezdeményezés után még kiváltotta a lutheránus egyház bírálatát, de egyik tanítványa Kristen Kold gyakorlati szervezőereje révén (Bjerg, 1994) egyre népszerűbb lett a parasztok körében, akik maguk közül valónak érezték a cipész fiából nevelkedett lelkészt. A népfőiskola a hazafias érzések mellett az érdekképviselési készségeket is fejlesztette, a felnőtt tanulók maguk választották oktatóikat és tantárgyaikat – s a bentlakásos létesítményekben öngondoskodóan, személyzet nélkül látták el magukat.

A gyakorlatiasság a dán népfőiskolai gondolatnak minden porcikájában megmutatkozik: télen szervezték tanfolyamaikat, amikor földműveléssel nem lehetett foglalkozni (ezzel elvonva az ivás veszélyétől a részt vevő parasztokat), és túlnyomórészt a korszerű mezőgazdász-ismeretek oktatása képezte a tananyag gerincét, hiszen a gazdák erre voltak leginkább kíváncsiak, az angol munkásokhoz hasonlóan a *techné*-re volt szükségük.

A hatás nem maradt el. A dán parasztság a népfőiskolákban nem pusztán az iparszerű mezőgazdasági technikákat sajátította el, de az együttműködés gyakorlati hajlandóságát is. Dániában industrializálták ('industrious' megint!) elsőként a gazdálkodást, és itt jöttek létre az első szövetkezetek is.

A végeredmény: az 1900-as évek milliós norvég és svéd (valamint magyar) kivándorlása a tönkrement hagyományos mezőgazdaságokból Dánia esetében nem következett be.

A korszerű tudással, a tejszeparátor használatával fellendült vajtermelés, a mezőgazdaságba visszaforgatott, a tej, vaj, tojás- és hústermelésbe fektetett tőke egyetlen évtized alatt megmentette a dán mezőgazdaságot, mivel a korszerű berendezéseket szövetkezeti tulajdonban képesek voltak hozzáértő módon finanszírozni (Kovalcsik, 2003).

Dániában az a folyamat ment végbe a népfőiskolai felnőttoktatással, amely ismét egy adott közösség (kultúra) válasza volt egy egyéni szükségletre. Szükséges volt az egyén közösségi-szövetkezeti *integrálódása a nagyipari mezőgazdasági léthez*. Malinowski funkcionális modelljében is a gazdaság megszervezése volt a közösségi szükségletre adott egyik intézményi válasz (Malinowski, 2006). A dán minta az *önfenntartás kultúrája* tipológiánk szempontjából.

Kulturális válasz II/a: Németország

A német felnőttoktatás jellegzetességeinek meghatározásakor már szembe kell néznünk fogalmi-szemantikai nehézségekkel. Azt hihetnénk, hogy bátran használhatjuk a „felnőttoktatás” kifejezést, de a fogalom használatának mai belefelejtkezett időszakában aligha gondolnánk, hogy a német nyelvterületen már évtizedekkel ezelőtt komoly gondot okozott a német nyelvterületen kívülről érkezett terminus technicus használata. Herbert Grau 1983-ban tanulmányban hívta fel a figyelmet a nyelvi zavarra (Grau, 1983), s igen óvatos fogalmazására külön is fel kell hívnunk a figyelmet. Szerinte nem annyira angol kezdeményezésre, mint inkább az UNESCO-ban érvényesülő angol befolyás hatására terjedt el a német szakterületen is ez a kifejezés (Grau, 1983). Tény, hogy csaknem fél évszázaddal később, mai kutatásaink jelenkorában is él ez a probléma, hiszen – nagyon elismerést érdemlő módon – az angol munkanyelvű *European Association for the Education of Adults (EAEA)* nemzetközi felnőttoktatási szövetség honlapján külön weboldal foglalkozik a „Bildung” szó angol nyelvű értelmezésével.

„A 'bilden' ige a leggyakrabban visszaható alakban használatos ('sich bilden' – 'képzzi magát') – olvashatjuk a fogalomtisztázó honlapon Ekkehard Nuissl sorait – és csak igen ritkán használják a 'tanít' (instruct – instruál) vagy 'nevel' (educate) és a 'tanít' (teach) igék szinonímájaként.” (EAEA, 2010. o.n.).

Vajon miért érzi szükségét a német szakember annak, hogy ilyen finom distinkciót szenteljen a 'bilden' kifejezésnek? Alighanem történeti okokra vezethető vissza motivációja. A korábbiakban taglalt angol és dán társadalomtörténeti előzmények hosszadalmasnak és feleslegesnek tűnhetnek, de mint látjuk, újra belébotlunk egy adott kultúra nyelvi kontextust is determináló erejébe.

A német területeken az angol fejlődéshez hasonlóan végbement ugyan az ipari forradalom városiasodást és polgárosodást okozó robbanása, ám másfélszáz éves késéssel – és teljesen más hatalmi viszonyok között. A német fejedelemségek, a Habsburg Birodalom és Poroszország különös és szinte folytonosan változó történelmi kompozíciója közepette a napóleoni háborúk után egyetlen közös hagyományt vélünk felfedezni a német nyelvterületen, nevezetesen az oktatási tevékenységek rendkívül szigorú, központosított ellenőrzését. Metternichtől Bismarckig (és sajnos tovább) a politikusok egyik legfőbb társadalompolitikai gondja a nevelés és oktatás kézbentartása volt, hogy minimalizálják a forradalmak lázító és a liberalizmus értékromboló hatásait.

A XIX. század közepétől létrejövő egyesülési törekvéseknek így két markáns iránya ragadható meg e tájon: a kifejezetten politikai munkás- és szakszervezetek, az Igazak Szövetségétől a kommunista majd szocialista és szociáldemokrata szerveződésekén át a politikát kerülő „népotthonok”-ig, majd a népfőiskolákig.

Képző tevékenységeket szinte mindegyik folytatott – de csak úgy kaptak minderre engedélyt, ha kisiklottak az „oktatás”, „nevelés” és „tanítás” szféráját szigorúan ellenőrző központi államhatalom szigorú felügyele alól. A felnőttek tehát a 'Bildung'-ot választották – nem más ez álláspontunk szerint, mint az *egyén önmeghatározása (viszonyulása) a központosító hatalomhoz* a németiség estében 1871-től a *létrehozott nemzetállamhoz*. Nem véletlen, hogy az egységes Németország születésével egy időben jött létre az ő Népművelési Társaságuk, a *Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung*. A túltúntul kevés önállóságot engedélyező iskolarendszerből kitörő egyén kitörni vágyott a visszaható ígés 'bildung'-gal: *ez az öntevékenység az egyén autonómiája felé nyitott utat* a 'porosz típusú', túltúntul is formalizált formális oktatási – és politikai – rendszerből. Nietzsche fellépése, filozófiája és főként annak hatalmas népszerűsége jól magyarázza az érzékeltetni kívánt folyamatot – túl jón és rosszon a tiszta eszmevilág, a *logosz* felé.

Kulturális válasz II/b: Kelet-Európa – Magyarország

Magyar olvasónak magyar történelem-ismerettel jóval kevesebb előzményt kell sorra venni ahhoz, hogy a magyar felnőttoktatás létrejöttének okait plauzibilissé tegyük. Jóllehet az említett Ratio Educationis gondoskodott a közoktatás jogi háttéréről, korántsem adta meg a Habsburg Birodalom az osztrák területeken kívüli tartományoknak a szellemi-kulturális szabadságot.

De meg kell emelnünk a tárgyalási horizontot, hiszen amikor „kultúrát” említünk e tanulmány keretei közt, akkor azt a kulturális antropológiai meghatározás szerinti, társadalmi egészet konnotáló jelentéstartományra értjük. A magyar kultúra ilyen értelemben az egyéni és közösségi szükségletek jelentős részére önálló intézményeket állítani képtelen kultúra volt, független politikai, gazdasági, jogi és igazgatási intézményrendszer nélkül.

Ha végigtekintենek a funkcionalista kulturális antropológia Malinowski által felsorolt alapszükségein (*Malinowski, 2006*), akkor látnánk, hogy ezen alapszükségek – biztonság, otthon, növekedés stb. – korreláns intézményeit, akkor azonnal szembetűnne, hogy bizony családi élet szakaszait végigkísérő anyakönyvezést, vagy a védelmet garantáló katonaságot egyaránt a Habsburg Birodalom „biztosította” a magyarságnak.

A reformkor nagyjai ezen kívántak változtatni, megmenteni az Európához képest láthatóan lemaradó, eltűnés határán álló nemzetet. Lehetett volna vajon ezt közvetlenül ráhatású kezdeményezésekkel, oktatással vagy felnőttoktatással, ahogy azt Angliában vagy Dániában szervezték? Nyilvánvalóan történetietlen a kérdésfelvetés. Nemcsak hiányoztak, de jogilag sem álltak rendelkezésre az autonóm társadalmi működés feltételei, ha úgy tetszik a formális oktatás nemzetivé tétele.

Nagyon hasonló, de mégis rendkívül különböző a magyar Széchenyi és a dán Grundtvig reagálása az angol valósággal történt szembesülést követően. Mindketten látták hazájuk elmaradottságát, és ki-ki felismerte a saját hazája modernizálásához vezető zseniális, mert azt adott körülményekhez illő tennivalót. Mai szóval élve „know how”-t vittek haza.

Grundtvig az önálló parasztgazdáknak elvihette a modernizációhoz szükséges integratív együttműködés tanulási metódusát, mert az önálló Dánia nem gördített ez elé akadályt. Széchenyi a feudális magyar viszonyok közepette (és a Habsburg Birodalom keretei között gondolkodva) olyan intézményeket indítványozott és vezetett be, amelyek – a Magyar Tudós Társaságtól a lóversenyen át a Casinóig – közvetett úton idézték elő a szerinte szükséges „elmesúrlódásokat”. A Keszthelyen létrehozott, Festetics gróf alapította, 1801-től működő Georgikonhoz hasonlóan Széchenyi is – az Akadémia mellett – a hasznosítható készségek átadásának intézményeit szorgalmazta (Széchenyi, 1979), ám kezdeményezése a reformkor radikalizálódó szakaszában már meghaladta a tervezett kereteket.

Míg Grundtvig és követői – igaz, a nemzettudat erősítését is fontosnak tartva – integrálni akarták a dán parasztságot a modernizálódás folyamatába, addig a reformkor nagyjai Magyarországot elsődlegesen felrázni, öntudatra, saját és nemzetük sorsáért viselendő felelősségre kívánták ébreszteni.

Hasonló volt ez a XIX. század harmadik harmadának német törekvéseihez, hiszen ott is óvatosan kellett bánni a szigorú központi hatalom ágenseivel, de azok ott mégiscsak saját nemzeti hatóságaik voltak. A nem létező Magyarországon az 1830-as évektől egy korábbi lépést kellett elérni: *az egyén önmeghatározását (viszonyulását) egy elnyomó hatalomhoz (a létrehozandó nemzetállamhoz)*. Széchenyi gróf mindenki számára világosan meghatározta önnön néhány évvel korábban ilyen vonatkozású viszonyulásait ama bizonyos magyar nyelvű fölszólamlásával a pozsonyi diétán (a zárójeles rész fátumát szerencsére nem látva).

A mi vonatkozó magyar kifejezéseink legalább annyira kultúra-függőnek bizonyultak, mint a fentiekben említett német „Bildung”, és az AEA honlapja hasonlóképpen magyarázatot kérdelemelő skandináv – dán és norvég nyelvterületeken használt – „folkeoplysning” (népfelvilágosítás, népművelés) kifejezések: a kiművelt emberfők, a *művelődés* majd későbbi közművelődés és népművelés fogalmak sokrétű tevékenység-halmazokat, jellegzetes intézménystruktúrát és számottevő társadalmi hatást konnotálnak. A reformkor művelődési programja öntevékeny és ártatlannak tűnő (visszaható) tanulási folyamatok elindítója volt, melyek a birodalmi irányítású oktatás rendszerek mindenhatóságát nem kérdőjelezték meg, de mégis újra és újra utakat nyitottak *az öntevékenység és önfejlesztés gyakorlása révén az egyén szuverenitása felé*.

Nem várt fordulatok

A XIX. század fentiekben felvázolt felnőttoktatási tevékenységei a két északi országban szerencsés módon folytatódhattak, sőt differenciálódhattak és meg is erősödhettek a XX. században. Ennek mindenki által ismert kitűnő fejleménye az Open University létrejötte Nagy-Britanniában, s kevésbé általánosan ismert, ugyanakkor elismerésre méltó fejleménye az igen körültekintő jogszabályi és rásegítő állami finanszírozási felnőttoktatási háttér Dániában (*Striker, 2005*).

Németország az 1930-as évektől, illetve Magyarország az az 1950-es évektől – eltérő természetű, de mégiscsak totális államokként – totális kultúrára törekvés céljainak rendelte alá korábbi 'Bildung' és 'művelődés' ('népművelés') folyamatait a központosított tudatformálás jegyében. Ezek a nemvárt fordulatok súlyosan megterhelték a vonatkozó intézményrendszer (népfőiskolák és népházak, illetve a művelődési házak) öntevékeny és szabadművelődési hagyományait.

Hozzá kell tennünk azt is, hogy Németországba nem véletlenül érkezett meg 1945 után a jelzett módon a 'felnőttoktatás' terminus technicusa, hiszen a Német Szövetségi Köztársaság tudatosan szakítani kívánt a totális kultúra hagyományával, így a központosított állam tartalmilag kivonult pl. a népfőiskolai szférából, míg a vállalati illetve szakszervezeti felnőttképzés és a szakképzés fokozott súlyt kapott a felnőttoktatás területén.

Magyarországon ugyanezen időszakban megindult a dolgozók általános iskoláinak majd középiskolai oktatásának megszervezése, azaz a felnőttképzés mint állami program – elszakadva a művelődéstől, mely ezt követően afféle időtöltéssé, szabadidős tevékenységgé minősítettet.

Összegzés és következtetések

A tipologizáláshoz kiválasztott, mégoly szűkös négy minta álláspontunk szerint módot ad különbségtételekre a felnőttoktatás funkciói és céljai, létrehívásának okai tekintetében. Úgy véljük, hogy minden esetben súlyos társadalmi krízis elkerülése érdekében kezdődött meg az öntevékeny felnőttoktatási-művelődési tevékenységek intézményesülése mind a négy országban.

Hangsúlyoznunk kell, hogy az egyletek, jótékonyági szervezetek, népfőiskolák vagy casinók létrejötte egyaránt intézményi (közösségi) válasznak tekinthetők.

Tipológiaiilag elkülöníthetjük *az integratív törekvéseket*, melyek kifejezetten *felnőttoktatásként* határozták meg magukat Angliában és Dániában, az erre utaló elnevezésekkel ld. Working Man's College és (nép)főiskola, és ezektől elkülöníthetők *az önmeghatározó törekvések* Németországban és a (nem létező) Magyarországon, ahol önképzési, művelődési, önképzési tevékenységként határozták meg magukat.

Az integratív törekvések elsősorban a gazdasági beilleszkedést és modernizációt szolgálják, míg az önmeghatározók valamely központi-politikai struktúra hatásainak viszonylatában az egyén és közösségeinek identitását (autonómiáját vagy szuverenitását) hangsúlyozzák. Tartalmi szempontból az előbbiek a szakképzéshez, míg az utóbbiak az önfejlesztéshez állnak közelebb – nem véletlen, hogy amíg az 'adult education' világába senki sem kíván gyermekeket beszuszakolni, addig a német népfőiskolákból és a magyar művelődési házakból senki sem kívánja kizárni a gyermekfoglalkozások résztvevőit.

A felnőttoktatás terminológiai eltérései így nem kevéssé az adott ország történetében rejlő, egykori születési körülmények közötti eltérésekben találhatják meg magyarázataikat. Az adott kultúrákban megszülető egyének *a saját nyelvüknek megfelelően koncipiálják tehát a felnőttoktatást is*. Így történhet meg, hogy amíg a skandináv területeken mindenki egyértelműen felnőttoktatási részvételnek tekinti szabadidős ilyen vagy olyan tevékenységét, addig Magyarországon a kórusban vagy a néptánc-csoportban való közreműködést igen kevesen érzik „felnőttoktatási tevékenységnek”, jöllehet hetente-kéthetente újabb és újabb dalokat és táncmotívumokat sajátítanak el.

Tipológiai és terminológiai megközelítésünk együttes alkalmazása végezetül néhány következtetésre is lehetőséget nyújt:

- a) Az Európai Unió élethosszig tartó tanulást támogató törekvései a fentiekben tipologizált integratív célú felnőttoktatást kívánják proponálni, hiszen a versenyképesség növelése a gazdasági célú, szakképzés-közel tevékenységek, a kompetenciák, a techné támogatását helyezi előtérbe.

b) A 'bildung' és 'művelődés' kifejezések az angolszász nyelvi terminológia dominánssá válása előtt jóval találóbb megnevezései voltak e tevékenységeknek, mint a napjainkban meglehetősen negatív meghatározottságú 'nem formális tanulás' – 'non formal learning' azaz a 'mi-nem-vagyok' megoldás. Tartalmukat tekintve per se több hangsúly helyeződik a tevékenységekben a műveltségelemekre, a közérthetően közvetített logosz világára.

c) Óvatosan alkalmazható visszamenőlegesen a „felnőttoktatás” kifejezés a XX. század előtti tevékenységekre, hiszen azt akkor igen kevés helyen alkalmazták. (Noha kétségtelen, hogy Széchenyi *Hitele* a pénzügyi kulcskompetenciák, a 'financial literacy' fejlesztését célozta.)

Ennek eredménye az, hogy a kultúrák közötti nyelvi/kommunikációs deficit (az egymástól különbözőség) végül az adott kultúrán belüli nyelvi/kommunikációs deficithez (önmagától való különbözőséghez) vezethet, mégpedig olyan súlyos következménnyel, hogy egy létező, az adott társadalom által gyakorolt tevékenységet a *kommunikációs deficit* megoldása érdekében megszűntnek, nem létezőnek tekintünk.

E záró kérdések miatt szükséges a hallgatólágos tudás problematikájaként is foglalkoznunk a művelődés és felnőttoktatás kérdésével, minthogy a felhasznált fogalomkészlet elemeit nyelvi szinten ugyan elsajátítjuk, tartalmukkal ugyanakkor egyre kevésbé vagyunk tisztában, s kommunikálni még kevésbé tudjuk.

Irodalomjegyzék

- Bjerg, J. (1994): Christen Mikkelsen Kold. *Prospects: the quarterly review of comparative education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), Vol. XXIV, no.1/2.
- EAEA (Bildung), <http://www.eaea.org/index.php?k=15098> Letöltés, 2010. május 20.
- EAEA (Folkeoplysning), <http://www.eaea.org/index.php?k=15105> Letöltés, 2010. május 20.
- Grau, H. (1968/1983): Fogalmak és viszonylatok a felnőttképzésben (Javaslatok a zavar eltüntetéséhez). *Neue Volksbildung*. 1968. 10. sz. In: Maróti Andor (szerk.): *Andragógiai szöveggyűjtemény I. kötet Válogatás a felnőttnevelés elméletének polgári szakirodalmából (Európai országok)*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Kant, I. (1980): Az emberiség egyetemes történetének eszméje világpolgári szemszögből. In: Kant, I.: *A vallás a pusztaság határain belül és más írások*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Malinowski, B. (1939/2006): A csoport és az egyén funkcionális elemzésben. In: Bohannon, P. és Glazer, M. (szerk.): *Mérföldkövek a kulturális antropológiában* 380- 405. o.
- Márkus I. (1983): *Európa élre tör*. Móra Könyvkiadó. Budapest.
- Striker Sándor (1974): *A magyar erasmista bibliafordítók programja*. Kézirat. ELTE BTK,
- Striker Sándor (2005): *Időskorúak képzési igényei Európában*. In: Sz. Molnár Anna (szerk.): *Az idős felnőtt rétegek (45 év felettiek) felnőttképzési igényei és képzési lehetőségei NFI*, Budapest.
- Széchenyi István (1830/1979): *Hitel*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.

A MAGYAR FELNŐTTOKTATÁS ÉS -MŰVELŐDÉS SAJÁTOS TÖRTÉNETI MEGHATÁROZOTTSÁGA

„Nem elég jónak lenni, annak is kell látszani”

Kurt Vonnegut

Bevezető

Validáció, kompetencia, készségek, rejtett tudás, előzetes tanulás, formális, nem formális és informális tanulás, élethosszig tartó és egész életre kiterjedő tanulás – ezek a kifejezések dominálják az európai oktatás és szakképzés horizontját, egy olyan Európáét, mely elkeseredett küzdelmet folytat annak érdekében, hogy ne szakadjon el a világgazdaság egyre távolodni tűnő súlypontjától.

A piacok és a kommunikáció együttes globalizációja, mely az utolsó akadályt is leküzdötte az 1990 előtti hidegháborús korszak kölcsönös izolációs politikáinak megszűnésével váratlanul hozzájárult – a remélt békés és akadálytalan áru- és információ-cserén túl – olyan, korábban elgondolhatatlan súlyú versenytársak létrejöttéhez a világgazdaság színpadán, melyek újraírják a versenykövetelményeket. Európának szembe kell néznie a posztjóléti társadalmak olyan antagonisztikus jelenségeivel, mint a minden korábbinál hosszabb nyugdíjas életperiódus és a kiemelkedően magas pályakezdő munkanélküliség, a jólét által idecsábított bevándorló munkavállalók és az időközben kialakult gazdasági válság, hogy csak kettőt említsünk a számos kihívás közül.

A bevezetőnk első mondatába zsúfolt kifejezések – számos másikkal együtt – tematizálják az európai oktatási szakemberek és bürokraták tanácskozásait, melyek egyik határozott célkitűzése az Európai Képesítési Keretrendszer (European Qualification Framework) létrehozása. E dolgozatban e gigantikus törekvésnek csak egy szűk aspektusával foglalkozom, abból a hipotézisből kiindulva, hogy ezeket a látszólag neutrális kifejezéseket talán nem kevésbé itt is, ott is helyi, előtörténetükből fakadó használatuk terheli, mely szélsőséges esetben akár megkérdőjelezheti egységes és egyértelmű közös használatukat.

Így tehát felvetődik annak veszélye, hogy a nemes európai szándékok súlyos bársonypalástja alatt a helyi szocio-kulturális különbségek vagy rejtőzködve maradnak, vagy nem jutnak levegőhöz – de akár így, akár úgy, egy elnagyolt és érdemtelenül ignoráns egységesítő szándék értékvesztő áldozataivá válhatnak.

A jelen dolgozat az externalizáció (külsővé tétel) és internalizáció (belsővé tétel) egyazon mezőn belüli kölcsönös előfordulásával kísérli meg bemutatni az – elsődlegesen felnőtt – tanulási koncepciók és gyakorlatok kialakulását és használatát egy adott kultúrában. A tanulmány címében történelmi tapasztalatokra utalok, melyek e folyamatokban befolyásoló tényezők voltak, ugyanakkor nem állítom azt, hogy egy adott jelenséget kizárólag és szükségszerűen annak lineáris történetében kell értelmezni, helyet adva komparatív módszereknek is.

Úgy vélem, hogy nem a történelem, hanem a *jellegzetes történelmi minták* a legfontosabb befolyásoló tényezők, így nem a dolgok *kronológiája*, hanem e befolyásoló tényezők tipológiája az, amit figyelembe kell vennünk. Ez utóbbi állítás remélhetőleg elfogadhatóvá teszi azt, hogy időrendileg, a viszonylag újabb fejleményekkel kezdve illusztrálnám, hogy milyen mély, erős és mégis észrevétlenné interiorizált hatást gyakorol jelen korukra a múlt.

A priori versus hallgatólagos tudás és informális tanulás

Mindenekelőtt szükségesnek tartom megkülönböztetni a kanti a priori tudást és a tapasztalati úton szerzett tudást. Érdemes megvizsgálni a hallgatólagos tudás és az informális tanulás kulturális kontextusát? Mindenképpen, hiszen míg az a priori, úgynevezett tapasztalás előtti tudás – Kant szerint szemléleti forma (Kant, 1980) – mindnyájunk egyébként megismerésre képes tudatának része, tehát egyetemleges, az emberiségre jellemző fakultás, addig az informális tanulásból fakadó és a hallgatólagos tudás a posteriori, s mint ilyen, úgy formálja a tudattalant, hogy a lokális kontextusába zárja azt, tehát egyediségével elválaszt minket egymástól, azon különböző valóságok – az adott kultúrák – diktátumaként, melyekben megszülettünk és szocializálódunk.

A világra jött újszülött azonnal egy adott kontextusba csöppen. Van, ahol egy bábaasszony, van, ahol egy rokon, és van, ahol egy szülésznő vagy egy nőgyógyász segíti világrajövetelét.

Van, ahol lemosják és bepólyázzák, de van, ahol azonnal édesanyja mellére helyezik, s az egyik helyen azonnal védőoltásokat kap, míg máshol ezt nem látják szükségesnek – folytathatnánk a sort, eljárások és szokások igen széles palettájával, melyek egytől egyig a lokalitás függvényei a hitélettől az egészségügyi intézményrendszer különbözőségein át az anya vagy a szülők szociális státusáig. Azután az újszülöttet van, ahol szoptatják, és van, ahol nem, van, ahol babakocsiban tolják, míg másutt kendőben háton viszik ki a mezőre stb. s mindez attól a kontextustól függ, ahová véletlenül beleszületett – a kisbaba itt is – ott is ezt, a maga sorsát fogja természetesnek venni.

Az élet első pillanataitól megkezdődik tehát az a tanulási folyamat, amelyet a szociológusok és szociálpszichológusok szocializációnak neveznek. A jelen tanulmányban azt a hipotézis állítjuk fel, hogy ez a szocializációs folyamat nem más, mint egy adott kultúra elsajátítása jószerével észrevétlen, informális tanulás révén, melynek során úgy sajátítjuk el az adott kultúra eljárásait és értékeit, hogy azok akár tudtunk nélkül is meghatározzák döntéseinket és életstratégiáinkat későbbi életünkben. Ezek Csányi Vilmos szerint *„A kultúra emberénekolyan reprezentációi (is), amelyek a csoportkommunikáció során születtek”* (Csányi, 2000).

Hangsúlyoznunk kell, hogy e determináns tényezők általában látensek maradnak, és legtöbb esetben nem tudatosulnak az egyénben. Álláspontom szerint jelentős szerepet játszanak annak a szférának vagy dimenzióknak a létrejöttében, amelyet hallgatólagos, vagy rejtett tudásnak is nevezünk. Ez a rejtett személyes tudás tölti be azt a szerepet – Polányi Mihály szerint – hogy *„áthidalja a szakadékot a szubjektivitás és az objektivitás között”*⁷ (Polányi, 1958. 300. o.).

A következőkben két példával szándékozzuk szemléltetni, hogy ez a rejtett tudás egy-egy adott helyi valóság terméke, melyeket más szóval kultúrának nevezünk. Megkísérlem bebizonyítani, hogy az a szféra, az a koncepció, röviden szólva, az a szakkifejezés, hogy *„felnőttoktatás”* maga is egy adott valóság alávettje, így a mi a magyar valóságunké is.

⁷ „transcends the disjunction between subjective and objective” p. 300

A felnőttoktatás – amiként az Magyarországon megjelent

Mindenekelőtt fel kell idéznem azt a közismert tényt, hogy az utóbbi időszakot elemző európai uniós statisztikai eredmények szerint a felnőtt lakosság felnőttoktatásban való részvételi aránya olyan alacsony, hogy a Eurostat adatai szerint 2007-ben 18 ország közül 9 százalékkal az utolsó helyet foglaltuk el Európában, majd a 2009-es eredmények alapján 27 országból a 23-ik helyre kerültünk (*Eurostat*, 2009).

Ennek a statisztikai adatnak szinte sokkoló hatása lett, olyannyira, hogy szakértők és politikusok idézik országszerte, hiszen szembe kell nézniük azzal, hogy az Európai Unióban az „élethosszig tartó tanulás” lett a fenntarthatóság és a versenyképesség követelményének egyik általánosan elfogadott gyógyírja s elvárt, a hazainak többszörösét jelentő benchmark-értéket kellene elérnünk 2020-ig (*Council of the European Union*, 2009).

Vajon Magyarország ilyen kevésbé hatékonyan 'hajtaná végre' a korábbi uniós direktívákat, vagy éppen ennyire engedetlen az európai útmutatások 'követésében', vagy vannak netán olyan tényezők, amelyeket eddig nem vettünk figyelembe, amikor az ország 'felnőttoktatási teljesítményét' vizsgáltuk?

Körültekintőbb vizsgálattal kimutatható, hogy igenis vannak olyan, nem is olyan távoli múltba visszanyúló történeti tapasztalatok Magyarországon, amelyek meglehetősen befolyásos tényezőkként kezelendők, amikor ezt az alacsony 'felnőttoktatási részvételt' értelmezni kívánjuk. Ezek a tényezők a következők:

- (1) A felnőttoktatás paternalizálása és formalizálása
- (2) A nem-formális felnőttoktatás infantilizálása
- (3) A teljes foglalkoztatottság öröklött és személyes élménnyé vált tapasztalata
- (4) A végzettségi szintek és a jövedelmek inkongruenciája
- (5) Az informális tanulás politikai stigmatizálása
- (6) Az Európai Unió által támogatott és javasolt felnőttoktatási tevékenységek megjelenítése és interpretálása a médiában,

mely tényezők mindegyike hozzájárult Magyarországon a felnőttoktatásról tapasztalható új típusú hallgatólagos tudás kialakulásához.

A felnőttoktatásról kialakult hallgatólagos/rejtett tudás kialakulása Magyarországon

Az élethosszig tartó tanulás eszméje jóval inkább évszázados közhely, semmint újdonság magyar kultúrában felnővekvők számára. Hiszen a tanulási szituációk és a pedagógia egyik legtöbbet idézett társalgási fordulata a „jó pap holtig tanul” közmondás. Ezt egyaránt idézik azok és azok számára is, akik kevés hajlandóságot vagy képességet tanúsítanak a tanulásra, de azok is, akik véletlenül új és meglepő helyzet tanulságosságát ismerik fel. Ugyanakkor a közmondás világosan és joggal emlékeztet mindenkit arra, hogy valóban a papság és az egyház birtokolta és örököltette át a tudást évszázadokon át kultúrkörnyezetünkben, olyannyira valóságosan, hogy egészen a XX. század közepéig az egyházak működtették az általános iskolák nagy részét az országban, sok helyütt paptanárok és apácák közreműködésével.

Nem meglepő tehát, hogy a totalitáriánus 'fordulat évében' éppen a közoktatás és általában az oktatás átalakítása lett a változtatások egyik legfontosabb célja és eszköze. Feltucatnyi kivételével minden iskolát államosítottak – s ténylegesen minden oktatási és tanulási folyamatot központi irányítás alá kívántak vonni, az ilyen célú magánvállalkozásokat és egyesületi (jótékonyági, civil) tevékenységeket megszüntették és törvényen kívül helyezték. Felvették a harcot – a valóban nagyarányú – iskolázatlanság és írástudatlanság ellen, s nagy országos politikai program indult a célok elérése érdekében. Az oktatási program vitathatatlan eredményeit nem kívánjuk bírálni vagy elítélni, azonban fel kell hívni a figyelmet, hogy olyan látens hatásai is voltak, amelyek álláspontunk szerint észrevétlenül, de döntő mértékben meghatározták a magyar kultúrában a szakterületről kialakuló hallgatólagos/rejtett tudást.

Általános iskolai és (valamivel később) középiskolai szinten intézményesítették a felnőttoktatást, mégpedig a pedagógiától, azaz a gyermek-oktatástól és neveléstől karakteresen nem elkülönített eljárásokkal. Ez hozzájárult

(1) *a felnőttoktatás teljes formalizálásához és paternalizálásához.* A felnőtt tanulókkal gyermekek módjára bántak, ugyanazokba a tantermekbe és padokba ültették őket, (kezdetben) ugyanazokat a tankönyveket és taneszközöket használták ugyanazok a tanárok oktatásukkor, akik ugyanezen felnőtt tanulók gyermekeit is tanították ugyanazokban az iskolákban.

Ez a gyakorlat – kisebb szervezeti- és tankönyv-módosításokkal – csaknem húsz évig tartott, így nagyjából két generációt érintett. A Dolgozók Általános Iskolája a 'lemaradók' nem kevésbé lenézett, titkolnivaló és gyakran nevetség tárgyává tett intézményévé és ennek megfelelő fogalommal vált – s így az oktatási-tanulási folyamat a végletekig formalizált, sok esetben zárt is, mivel a munkahelyi vezetők által is ellenőrzött kényszertevékenységgé süllyedt, amelybe – azaz saját tanulásukba, szellemi fejlődésükbe – a résztvevő 'felnőtteknek' nem volt tényleges beleszólásuk.

A fenti fejleményekkel egyidejűleg

(2) *a nem-formális tanulási folyamatokat* – melyek történetére, kialakulására még visszatérünk – *infantilizálták*. Miután, mint említettük, a jótékony és egyéb egyesületeket törvényen kívül helyezték, oktatási tevékenységük is értelemszerűen megszűnt. Egyetlen ilyen célú szervezet működhetett tovább, az 1841 óta létező királyi magyar Természettudományi Társulat utóda, a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, melynek 'szabadegyeteme' a kurzusok igen széles kínálatát nyújtotta országszerte. Ám, jöllehet az adott évtizedek kiemelkedő tudósainak kimagaslóan érdekes előadássorozatait is kínálták palettájukon – melyek az időszak szóhasználatával élve „kiemelkedő népszerűségnek örvendtek” –, ténylegesen nem nyújtották azt a valóban szabad, felnőtt résztvevőkhöz méltón interaktív oktatási-tanulási gyakorlatot, melyre korábban a NÉKOSz, 1956-ban pedig a Petőfi Kör rövid időszakai nyújthattak volna mintát. A tanfolyamok résztvevői ténylegesen csupán beiratkozott, befogadó tanulók voltak.

A két, fentiekben bemutatott sajátosság alapján azt mondhatjuk, hogy Magyarországon az ötvenes évektől a formális és a nem-formális felnőtt tanulást egyaránt formalizálták, így a felnőttoktatás – és a felnőttek tanulásának koncipiálása generálisan – azonossá vált valamiféle központi, egységesített és jól szervezett állami szolgáltatással. Ezt a benyomást tovább erősítette a tény, hogy a nagyobb munkáltatóknál oktatási osztályokat vagy hasonló elnevezésű és funkciójú szervezeti egységeket állítottak fel, ahol főállású alkalmazottak szervezték és szabályozták a dolgozók (tovább)tanulási és (tovább)képzési lehetőségeit és kötelezettségeit.

Ez a korszak egy sajátosan árulkodó szakkifejezést is létrehozott, mely jól tükrözi az adott attitűdöt: ez a „beiskoláz” szó, mely jól tükrözi a tanulói részvétel önkéntességének mértékét. A korszak további, a felnőtt tanulás és felnőttoktatás fogalmait negatívan befolyásoló tényezője

(3) *a teljes foglalkoztatottság öröklött és személyes élménnyé vált tapasztalata volt.* A munkáshatalom és munkásállam megteremtésével a munkanélküliség a kapitalizmus magunk mögött hagyott szindrómájává vált. A regisztrált munkanélküliség negyven éven keresztül ismeretlen és a személyes tapasztalaton kívül eső jelenség volt Magyarországon, s ez milliók számára komfortérzést és biztonságot nyújtott. Ugyanakkor azt is sugallta, hogy nem kell különösebben nagy napi erőfeszítést tenni a munkalehetőség és a fizetés megtartása érdekében. Az érzékelhetően versenymentes körülmények között folyó termelőfolyamatok, valamint a mennyiségi mutatók növelésére koncentráló tervgazdasági szemlélet inkább a stabilitást, semmint a dinamikát érzékeltették a munkavállalókkal (többet, de ugyanazt), akiknek a munkahelyi feladatok rutin-ellátása mellett alig-alig ötlött fel a tanulás szükségessége – jószerével az újítások okozta esetleges problémák és kockázatok elkerülésére koncentrált a vállalati hierarchia minden tagja, munkástól a vállalatvezetőig – s a politikusok a leginkább. A felnőttkori tanulás tehát vagy az iskolából kibukottak, vagy/és – másik végletként – a politikai törtétek sajátossága volt, a pártiskola, a „foxi-maxi”-ként emlegetett, de teljes értékű diplomát nyújtó Marxista-Leninista Főiskola falai között.

Feltételezhetnénk azonban, hogy a szakmai továbbképzés és a vállalati/gyári „szamárlétrán” elérhető előrelépés mégis vonzerőt jelenthetett a például a fizikai dolgozók vagy a szakmunkások számára, azonban

(4) *a végzettségi szintek és a jövedelmek inkongruenciája* súlyosan torzította ezt a másutt lineáris, tehát kézzelfogható és világos munkaerő-piaci jövedelmi modellt. A segédmunkás-betanított munkás-szaktanús-technikus-mérnök (korábban tanoncszegéd-legény-mester) hagyományos hierarchiáját gyökeresen megváltoztatta az 1950-es évektől Magyarországon is alkalmazott lenini modell, melyet azért vezettek be az egykori szovjet-orosz munkásállamban, hogy a proletárdiktatúra vezető erejét, a munkásságot a polgári származású mérnökök fölé emeljék elismertségben.

Az általánosan kötelező erejű bérskála bevezetése a korábbi bérkülönbségek kiegyenlítését tűzte ki célul, s a végzettségi szintek mellett nagy hangsúlyt helyezett a munkában eltöltött időre. Ennek – azon túl, hogy az azonos munkakörben történő munkahely-változtatás jószerével semmiféle jövedelmi előnnyel vagy hátránnyal nem járt, tovább erősítve az előző pontban tárgyalt biztonság- és kényelemérzést – kifejezetten káros hatása lett a fiatalok továbbtanulási hajlandóságára.

A szakmunkás-bizonyítvánnyal munkába álló fiatal ugyanis már a második fizetési kategóriát is megugrotta szakmunkásként, mire egykori (jobban tanuló és gimnáziumot, majd egyetemet választó) általános iskolai osztálytársa frissen végzett mérnökként öt-hat évvel később munkába állt. Ez a többéves előny a korszak jövedelmi statisztikái szerint a szakmunkások és mérnökök között életkor szerint a negyvenes éveik elején egyenlítőddött ki és fordult át a mérnökök javára – ez azonban egészen addig, azaz 17-20 évig tartós inkongruenciát jelentett a végzettség és jövedelem között. Hozzá kell ehhez azt is tenni, hogy szakmunkásként jóval könnyebben lehetett mellékjövedelemre szert tenni az 1960-as évek végétől, mint a legtöbb, általában gyári-ipari munkavégzési háttérrel megkövetelő mérnöki diplomával.

Erről a felnőttoktatás (továbbtanulás) szempontjából kifejezetten negatív jelenségről a statisztikákon túl kevés szó esett, mindaddig, amíg a '70-es években, ismét politikai okokból, meg nem hirdették a „Szakmunkások az Egyetemre” mozgalmat, mely lehetővé tette, hogy szakmunkások érettségi nélkül egyetemi továbbtanulásba kezdjenek. A kezdeményezés nem talált komoly visszhangra, melyen a fentiek alapján aligha csodálkozhatunk, hiszen, mint láthattuk, a (nem politikai) felsőfokú végzettség megszerzése nem kecségetett számottevő anyagi előrelépéssel. Zárójelben meg kell jegyeznünk, hogy a tárgyban végzett kutatások szerint a tanulás okozta jövedelem-kiesés és az ugyancsak a tanulással együtt járó életmód- és baráti kör-változás több esetben is dezintegráló hatást gyakorolt az érintett családokra, így az összességében kudarcnak bizonyuló kezdeményezés hamar elhalt.

Húsz évvel s így egy teljes generációval a rendszerváltás után az inkongruencia néhány területen ugyan változott, – elsődlegesen a számítástechnikai-IT és a banki szférák megjelenése révén, valamint a szolgáltató szektor soha nem látott kiszélesedésével – ám már ez utóbbi esetében sem kötődik végzettséghez az előmenetel, az az összességében a továbbtanulásszemélyesszinten Magyarországon napjainkban sem mindenképpen „kulcs a jövőhöz”. Munkaerőpiaci szerepén túl ezen oldalát sem vizsgáljuk kellő alapossággal és kritikával.

A totalitáriánus korszak ugyanakkor nem csak a formális és nem-formális oktatásra fejtett ki szándékos átalakító gyakorlatot, de törekedett

(5) az *informális tanulás politikai stigmatizálására* is. A már említett 1948-as „fordulat éve” az egypártrendszer bevezetése, azaz egy totális hatalomra törő eszmerendszer indoktrinálási kísérletének kezdete. Az oktatási rendszert e cél érdekében tartalmát tekintve is gyökeresen átalakították a „marxista-leninista” sőt, akkor még a sztálinista világnézet kialakításának követelményeihez igazítva. Ez elítélendőnek tekintett minden más politikai és társadalomelméleti nézetrendszert, beleértve a vallásos nézeteket és elkötelezettséget, de megszüntetett minden egyéb szellemi fórumot is a népfőiskoláktól a népi kollégiumokon át a szabadkőművességig.

A családtagok csak egyénként vehettek részt az ilyesfajta, újonnan megszervezett informális tanulási szituációkban, elsődlegesen iskolai vagy munkahelyi ’közösségeikben’ vagy az ún. ’mozgalmi munkában’. Míg a misékre és más hitéleti-egyházi rendezvényekre a templomba családok együtt jártak, az új korszak e családi érzelmi-szellemi kötelékek lazítására törekedett, a fiatalokat új ifjúsági tömegmozgalmakba irányította, mely a szülők generációjának eszmerendszerét alapvetően támadta és cáfolni próbálta, míg a szülők a munkahelyeken vettek részt befolyásoló célú fórumokon (Szabad Nép félóra, brigád-rendezvények).

A fiatalok és fiatal felnőttek informális csoportjait igyekeztek a gyülekezési tilalom örvén zaklatni, bandákká és ’galerik’-ké kriminalizálni. Összességében a rezsím programszerűen mindent megtett, hogy megkérdőjelezze, érvénytelenítse és stigmatizálja az információcsere informális útjait és formáit,

ellehetetlenítve és ugyancsak – esetenként rémhírterjesztésként – stigmatizálva a személyek (mai kifejezéssel élve a kortárs csoportok) közötti közvéleményformálódást, azaz az informális tanulást. Ebbe beletartozott a külső befolyást gyakorolni kívánó rádióadások (*Szabad Európa Rádió, Amerika Hangja, BBC Magyar Adás*) elektronikus zavarása és a magyar nyomtatott és elektronikus sajtóban a 'rémhírterjesztés' és 'nagyvárosi pletyka' általánosító érvényt vindikáló, vezércikk-formátumú elítélése.

Ezen a ponton visszatérnék a jelen tanulmány Bevezetőjére, ahol arra utaltam, hogy korántsem a történelem, hanem a *jellegzetes történelmi minták* a legfontosabb befolyásoló tényezők a közösségi típusú hallgatólagos/rejtett tudás kialakulásában. Nem a magyar történelem egyedi sajátossága, hogy fentiekben felvázolt folyamatok végbementek – hasonló változások voltak tapasztalhatók az akkor – Nyugaton – Keleti Blokknak hívott országok többségében is. A felnőttoktatás országos szintű bevezetésének, mint utaltunk rá, valódi, megalapozott indokai voltak, mint elsődlegesen az iskolázatlanság felszámolásának szükségessége, de fokozatosan egyre mélyrehatóbban áthatotta azt egy illegitim totalitáriánus hatalom minden alternatívától rettegő, erőszakos önérvényesítése. A felnőttoktatásban is externalizálódtak az ország ideológiai és politikai vezetőinek az ország társadalmi folyamatait gyorsan és irányítottan megváltoztatni kívánó törekvései. S mint oly sok más externalizált szándék esetében, itt is plauzibilisen érzékelhetők lettek a mögöttes (hatalmi) félelmek és aggodalmak – melyek tovább erősítették a tényleges programok központosító, uniformizáló karakterét.

Ezzel magyarázható, hogy egy eredendően akár racionálisnak és célszerűnek tűnő, több generáció életén át akadálytalanul végrehajtott köz- és felnőttoktatási program miért szándékozta érvényteleníteni, sőt *stigmatizálni az informális tanulási folyamatokat* is. A tudást az iskolák 'biztosították', s amikor hasonlóan központi állami véleményformáló szereplőként megjelent a televízió is, azonnal elvárták attól is ezt a szerepet. Ám hamarosan ugyanúgy túltengett itt is a paternalizmus, amiről igencsak árulkodik egy újabb kifejezés, hiszen a kitűnő minőségű iskolatelevíziós és tudományos ismeretterjesztő műsorok mellett létrejött az elektronikus sajtó új, jellegzetes személyisége, a „hírmagyarázó” is.

E fejlemény utóélete vezet át minket egy, a felnőttoktatás koncipiálását befolyásoló kortárs jelenséghez, mely

(6) az Európai Unió által támogatott és javasolt felnőttoktatási tevékenységek megjelenítése és interpretálása a nemzeti médiában. Ennek előszelét az 1990-es évek közepétől érezhettük, amikor Magyarország és Lengyelország a PHARE-program keretében támogatásokhoz juthatott. A média felkapta a pályázati világ érdekességeinek és visszasságainak témáját, s ez az érdeklődés az EU csatlakozás időszakában különösen megerősödött, mivel kommunikációs célra külön EU források is rendelkezésre álltak, tehát a sajtó és annak kommunikátorai érdekeltek is váltak a folyamatban. Kedvező hátszelet kapott a felnőttképzés és -oktatás – különösen az élethosszig tartó tanulás – témája is. E terület a szakképzéssel együtt külön új szakmai hálózatot épített ki, mely meglehetősen hasonló igyekezettel követi és törekszik befolyásolni az Európai Unió irányelveket és azok nemzeti végrehajtásának folyamatait, mint amiképpen a KGST döntéshozók elveit 'követték' és 'hajtották végre' egy korábbi korszak megfelelő szakemberei évtizedekkel korábban. Az oktatási-képzési aréna hozzáértő specialistáinak ez ugyanolyan stabil egzisztenciát jelent ma, mint a fentiekben leírt adminisztratív szisztéma szereplőinek a megelőző időkben. A történelem tehát már korántsem ugyanaz, *de a történelmi minták átörökítődek.*

A felnőttképzés és oktatás, beleértve a felnőtt szakképzés jogi szabályozásának, ellenőrzésének és finanszírozásának jószerével ismét központosított és redisztributív rendszerének eljárásai, elvártan magas szintű bürokratikus és könyvelési szintje és ezek trükkjei sokaknak jelentenek tehát biztos egzisztenciát. A média számára könnyű préda a projektek kacskaringós sorsának, a néha a rendőrségi hírekbe, más esetekben pedig a személyes meghurcoltatásba torkolló fejlemények ismertetése ugyanúgy, mint a sikertörténetek bemutatása – de a szakterület vonatkozásában korántsem bizonyító erejűek a fejlemények a tekintetben, hogy vajon *mennyire válik részvételi módon pozitív eredményű részévé a lakosság életének az LLL-be történő bekapcsolódás.* Sajnálatos módon a szakterület sokkal inkább a 'tudod ez olyan, hogy ismondjam...' arckifejezéssel előadott történetek és tapasztalatok világa maradt, mint volt a '90-es évek előtt is, amikor a papíron megszerzett – és igazolt! – végzettség fontossága messze meghaladta egy tényleges *tanulási* eredmény jelentőségét.

A fenti áttekintés hat tényezője álláspontom szerint számottevően befolyásolja a felnőttoktatás és -képzés fogalmainak hazai jelentés-mezejét. A felnőttoktatás bevezetésének mikéntje és gyakorlatához kapcsolódó mindennapi tapasztalatok az adott, központi irányítású és célirányosan vezérelt oktatási rezsimhez kapcsolták annak megítélését – markánsan eltérően a felnőttoktatás és -képzés brit tapasztalataitól, ahol is a XIX. századtól kezdve az *önkéntes, jótékony, esélyegyenlőség- és életesélynővelő, szociális segítő* konnotációja dominált e kifejezéseknek. Hasonló a helyzet *Dániában* és általában *Skandináviában*, ahol az ugyancsak XIX. századból eredeztethető népfőiskolai kezdeményezések a felnőttkori tanulást a *személyes autonómia növelése, az önkéntesség eszméje és az egyén szabad fejlődése érdekében, alulról jövő kezdeményezésként, s résztvevő-központú, választható tematikájú és célú tanulási és személyiségfejlesztési tevékenységként* fogták fel.

Fel kell tenni a kérdést, hogy vajon valóban csak az eddigiekben tárgyalt, társadalmi és pedagógiai szempontokból nézve korántsem vonzó paternalista és központosított felnőttoktatási szisztéma lenne az egyetlen létező minta Magyarországon, vagy szem elől vétettünk netán valamit?

S valóban, úgy tűnik messzebbre is lehet tekintenünk, messzebbre és más, az oktatástörténetinél szélesebb, művelődéstörténeti kontextust kell figyelembe vennünk.

A nem-formális tanulás kulturális hagyományai Magyarországon

A XIX. első negyedében a magyar történelem és kultúrtörténet kiemelkedő korszaka vette kezdetét, melyhez hatalmas húzóerőnek bizonyult a Kazinczy Ferenc által kezdeményezett és szervezett *nyelvújítás*. Minthogy – az évszázadok óta önállóan nem is létező – ország hivatalos és tudományos nyelve a Habsburg birodalom részeként a német és korábbi több évszázados európai hagyomány miatt a latin volt, a magyar nyelvet jobbra csak köznyelvi szinten, s elsődlegesen a közép- és alsóbb osztályok használták. Az Újtestamentum erasmista-humanista XVI. századi fordítói és a Károli-féle teljes Biblia-fordítás mellett a felvilágosodásig alig néhány alkotó ismeretes a magyar nyelvű irodalom területéről, tudományos írásmű Bessenyei György és Fazekas Mihály fellépéséig még kevesebb.

Kazinczy Széphalomról folytatott kitartó levelező-szervező tevékenysége mai kifejezéssel élve szellemi hálózatot hozott létre, s bár e nyelvújítási törekvés vitákat és ellenségeskedést is generált, végeredményében a XIX. század közepére létrejött a tudományos értekezések és filozófiai munkák kifejtésére is alkalmas szókészlettel és szabályozó nyelvtani-ortográfiai elvekkel megújított magyar nyelv. Az ifjú Széchenyi István gróf emlékezetes magyar nyelvű országgyűlési beszéde pedig immár a társadalmi-politikai reformok korszakának kezdetét jelezte 1825-ben – amikor az egyetemi oktatás Pesten még mindig és még jó darab ideig németül és latinul folyt.

Kazinczy a szókészletet a latin és német szakszavak magyar megfelelőinek szó szerinti megteremtésével kellett, hogy gazdagítsa. Amiként a 'cultivare' kifejezés került át az agricultura (földművesség) területéről Cicero révén a szellem művelése területére, úgy került át a felvilágosodás és nyelvújítás során a '(mez)meuelew', '(méz)művelés' cselekvés, tevékenység értelmű (1302, 1398 *Magyar Nyelv Történeti Etymológiai Szótára*) korábbi használata a 'miueltelen' 'meg nem munkált' (1405, uo.) jelentésen át a XVIII. század végére az ember jellemzésére, 'mywelethlen', azaz 'műveltséggel nem rendelkező' (1785, uo.), majd a Kazinczy levelezésében elsőként fellelt 'mívelődés' kifejezés megjelenése (1806, uo.) hozta meg a mai használatot (TESz, 1970).

A reformkor egyik fő céljának (ld. a sokat idézett „kiművelt emberfők”) megfelelően egyre több folyóirat (*Erdélyi Muzeum, Tudományos Gyűjtemény, Felső Magyar Országí Minerva, illetve az Élet és Lite-ratúra*) jött létre – köztük a Széchenyi által 1829-ben kezdeményezett Jelenkor-nak 1837-re már minden más folyóiratnál több, 4000 előfizetője volt – de a művelődés tevékeny elősegítése érdekében jött létre a már említett Természettudományi Társulat (1841) is, s az ugyancsak Széchenyi programja szerint létrejövő klubok és körök.

Hangsúlyoznunk kell, hogy ezek az önként vállalt, önkéntes és autonóm társas felnőtt tanulási lehetőségek a cenzúra közegében jöttek létre, a Kölcsey meghirdette „haza és haladás” gondolat jegyében e művelődési tevékenységekkel is hozzájárulva a magyar közélet kialakulásához. Az oktatási intézmények működtetését ezen időszakban az I. Ferenc császár által módosított 1777-es Ratio Educationis rendelet szabályozta, mely azzal a céllal jött létre, hogy a katolikus egyház kezéből kivéve „hogyan kellene az iskolákat a korlátlan állam szolgáláivá tenni” (Friml, 1913).

A 'művelődés' tehát önálló és közismert és egyezményes jelentéstartalmú kifejezéssé vált. Társas körök és különböző elnevezésű szerveződések vették fel programjukba – s ebben az időszakban a 'felnőttoktatás', 'felnőttképzés' szóhasználat és jelentéstartalom és ezek intézményei teljességgel ismeretlenek voltak Magyarországon. A kiegyezés utáni Monarchiában létrejövő magyar közoktatási rendszeren kívül jöttek létre a felnőttek művelődését szolgáló múzeumok, egyesületi (*Uránia*, 1897) és egyéb nyilvános intézmények, mint például – a századfordulót követően – a közkönyvtárak.

A 'művelődés' kifejezést és annak jelentéstartalmát a társadalom tehát egyértelműen és ismét egyezményesen *internalizálta*. A XIX. század végén a szegedi múzeum és könyvtár (1897) 'közművelődés' után fél évszázaddal az 1948-as alkotmánytól kezdve mindmáig alkotmányos jog a 'művelődés' (70/F.§ (1) pont), melynek gyakorlásához kapcsolódó közfeladatokat az 1997. évi CXL. sz. törvény foglalja össze.⁸

XVIII. század végi bevezetése óta a „művelődés” kifejezés töltötte be a magyar köznyelvben és közbeszédben azt a gyermekkoránál nem lezáruló kultúra-elsajátító, önkéntes tevékenységet, amelyet a társadalomtudományos szaknyelvben az utóbbi időben használatos „enkulturáció” terminussal ragad meg a szakirodalom (Claessens, 1989) – a magyar nyelvben pontosan denotálva azt az aktív és résztvevői, nem-formális tanulási tevékenységet, melynek célja – Csányi Vilmos gondolatait folytatva – jelentést adni az egyént körülvevő létező és az ember által elképzelhető valóságoknak (Csányi, 2000).

Napjainkban már lezártnak tűnnek az oktatáselméleti szakterület fogalomtisztázási törekvései a formális, nem-formális és informális tanulás terén. A nemzetközi társadalomstatisztika teljes mintavételű mintákat felhasználva összegzi a lakosság oktatásban való részvételi arányait különböző országokban.

⁸ 1991-1997 között a szerző a vonatkozó kulturális szaktörvény előkészítésének, szövegezésének, egyeztetésének és a törvényjavaslat előterjesztésének felelőse és a parlamenti bizottsági vitákon a Művelődési és Közoktatási minisztérium tárca-képviselője volt, mely jogszabályt 1997. decemberében az Országgyűlés az adott évi CXL. számú törvényként fogadta el.

Nem csodálkozhatunk azon a fenti fogalomzavar alapján, hogy Magyarország a sereghajtók között szerepel a felnőttoktatásban való részvételt kimutató a Eurostat kimutatásaiban.

A magyar nyelvhasználat és a mögöttes hallgatólagos/rejtett tudás értelemszerűen elkülöníti az oktatási és a művelődési tevékenységeket, s ilyen értelemben gyűjtik külön-külön a statisztikai adatokat is – s az Európai Unió így kapja és kezeli a magyar 'felnőttoktatásra' vonatkozó adatokat. Az eltérő nyelvi-történeti előzmények és minták okán másutt – elsődlegesen Nagy-Britanniában, Skandináviában, vagy Hollandiában és Németországban – a nem-hivatásos művészet-oktatási vagy egyéb nem-formális tanulási tevékenységet folytató felnőttek úgy vélnék, hogy ők nem-formális felnőttoktatási tanfolyamok résztvevői felnőttoktatási -képzési szervezeteknél, népfőiskolákban, közösségi házban vagy hasonló intézményben.

A magyar közművelődési (igazgatási értelemben kulturális) statisztikák hiába mutatják ki tehát a néptánc- kézműves- és egyéb hagyományörző tanfolyamok, az amatőr képző- vagy előadóművészek kurzusait vagy éppen a tudományos ismeretterjesztő rendezvényeket: az ezekben részt vevő százezrek – még ha felnőttek is – nem kerülnek be a 'felnőttoktatás' statisztikai mutatóiba, sőt, éppen a fent tárgyalt okokból *ők maguk sem gondolják magukat felnőtt tanulóknak, s a közművelődési színtereket sem tartják felnőttoktatási színtereknek.*

Összegzés

A jelen tanulmányban fel kívántuk hívni arra figyelmet, hogy a Magyarországot hazai és európai, nemzetközi szinten bemutató felnőttoktatási statisztikák igen alacsony részvételt mutató adatai sajátos, történetileg kialakult terminológiai-szóhasználati különbségek által megalapozott, mindmáig kimondatlan, kifejtetlen és nem korrigált adatokat rejt. A felnőttoktatási és közművelődési (kulturális) statisztikák ténylegesen egyaránt felnőtt tanulást tartalmazó közös halmazát csak a közművelődési-kulturális területen veszik figyelembe, jóllehet az öntevékeny hagyományörző, kézműves, vagy éppen nem-hivatásos művészeti csoportok és pl. a tudományos ismeretterjesztő programok stb. felnőtt résztvevőit más hagyományú közegben, más országokban joggal sorolják a felnőttoktatás kategóriájába.

A magyar közösségi színtereken folyó közművelődési tevékenységek jelentős része nem-formális tanulásnak, felnőttek részvétele esetén tehát felnőttoktatásnak minősülne Európa jószerével minden más országában, eltérő hagyományaink miatt azonban nálunk nem.

Fontos lenne erősíteni a nemzetközi információcserében e sajátosságok tisztázását. Nem utolsósorban annak érdekében, hogy az önkéntes művelődési folyamatokban való részvétel elismerése, az itt megszerzett jártasságok és átörökítésük fontosságának elfogadtatása igen jelentős társadalmi-kulturális kohéziós tényezők megtartásának előnyével járna. Társadalmi kohéziót teremtő funkciójuk pótlását kívülről-felülről-központilag szervezett 'felnőttoktatási projektekkel' pótolni már a korábbi, sikertelen felnőttoktatási korszakokban is jóval költségesebb és jóval kevesebb szocio-kulturális előnyt jelentő vállalkozásoknak bizonyultak.

Irodalomjegyzék

- Csányi Vilmos (2000): Túl a biológiai optimumon - Alkalmas-e az emberi természet a globalizációra? *Mozgó Világ*, 26. évfolyam 6. szám
- Claessens, Dieter (1989): Enkulturráció szócikk a *Wörterbuch der Soziologie* c. kötetből, Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart, 1989 www.lib.ptt.hu/csomag/FEEK/MA...Antropológia%20fogalmak.rtf, Letöltés, 2010. október 8.
- Council of the European Union (2009): Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training („ET 2020”), Council of the European Union, http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf Letöltés, 2010. október 12.
- Eurostat (2009): *Significant country differences in adult learning*, Eurostat: Statistics in focus 44/2009
- Friml Aladár (1913): *Bevezető a Ratio Educationis magyar fordításához*, Szerk. Kornis Gyula, Katolikus Középiskolai Tanáregyesület, Budapest.
- Kant, Immanuel (1787/1981): *A tiszta ész kritikája*, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Magyar Nyelv Történeti Etimológiai Szótára, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1970
- Polanyi, Michael (1958): *Personal Knowledge – Towards a Post-Critical Philosophy*, Routledge and Kegan Paul, London.

ÖREGEDÉS, JÓL-LÉT ÉS A TANULÁS

- Hetvenéves vagyok már – mondta Jin hercege Ping vak muzsikusának, Shi Kuangnak. – Pedig még annyi mindent kellene megtanulnom, s oly sok könyvet szeretnék elolvasni! De azt hiszem, már késő.

- Miért nem világít a gyertya? – kérdezte Shi Kuang. A herceg felfortyant.

- Hogyan engedheti meg magának az alattvaló, hogy tréfálkozzék urával?

- Én, vak muzsikus hogyan engedhetnék meg magamnak ilyesmit? – tiltakozott Shi Kuang.

- Arra céloztam, hogy ha valaki ifjúkorában szánja rá magát a tanulásra, akkor a jövője fényes lesz, mint a kelő nap, ha férfikorában mélyül el a tanulmányokban, az leginkább a delelőjén álló naphoz hasonlatos, ha pedig öregkorában tanul, az olyan, mit a gyertya-fény. Bár nem túl fényes, mégis jobb, mint sötétben tapogatózni. A herceg egyetértett vele.

Anekdoták kertje⁹

Személyes előhang

Az itt közreadott írás sorai előtt néhány személyes adalék közlését tartom szükségesnek. A „Minőségi öregedés az élethosszig tartó tanulás segítségével” kutatóprojekt utolsó szakaszában elvesztettem nagynénémet és anyámat.¹⁰

⁹ Klasszikus kínai mesék, Nótárius könyvkiadó GMK 1991

¹⁰ A tanulmány alapját képező kutatás a *Minőségi öregedés az élethosszig tartó tanulás segítségével* című ELTE PPK TÁMOP 4.2.1.B-09/1/KMR 1. pillér 3. elemi projekt támogatásával valósult meg.

Ezeknek a személyes veszteségeknek aligha lenne bármi közük kutatásunk tárgyához, ha nem tenném hozzá, hogy nagynéném – apám nővére – 105 évesen halt meg, míg anyám két nappal 99-ik születésnapja előtt. Azt lehetne gondolni, hogy hosszú életük bizonyára erős motivációt és sok tapasztalatot adott nekem az öregedés és időskor kutatásához, azonban az igazság az, hogy mindvégig folyamatosan értetlenül álltam különböző személyiségük és tökéletesen eltérő életstratégiáik előtt. Életük igen számos különbségeinek és gyér hasonlóságainak elemzése nem tárgya a jelen munkának, de meglehetősen óvatosságra intenek, hogy túlfent túl általános javaslatokkal álljak elő e helyütt a minőségi öregedés és különösen a jó gyakorlatok terén. A további tény, hogy nővérem röviddel ezelőtt 57 évesen hunyt el még inkább arra figyelmeztet, hogy a hosszú és boldog élet titkai nem tárulnak fel előttünk könnyedén. A nekünk adományozott legnagyobb kincs maga az élet, melyet – mint szabad és felelős emberi lényeknek – védenünk és becsülnünk adatott.

Öregedés és öregség a kultúrtörténetben

Az öregek és öregedés szakirodalma évezredes világirodalmi, filozófiai és orvostörténeti előzményekre tekint vissza. Már az úgynevezett homéroszi himnuszok között is megtalálható az öregedés tragédiáját bemutató Aphrodité himnusz, melyben a hajnal istennője, Éosz szerelmének, Tithónosznak örök életet kér, ám örök ifjúságot kérni elfelejt, s Tithónosz nyomorúságos útját öregedve és töpörödve tücsökként kénytelen tengetni. Iván László – aki szintén hivatkozik a Tithónosz-mítoszra – hangsúlyozza, hogy az öregedés az emberiség számára megkerülhetetlen toposz. „Az emberiség kultúrtörténete – írja – bizonyos tekintetben versenyfutás és küzdelem a halállal. Minden korszakban így van ez: az ember mindenkori ismereteivel és tudásával válaszokat és módszereket keres az egyed és a közösség fennmaradása érdekében, esélyeket, kockázatokat figyel meg és próbál befolyásolni. Kitűnő művészi ábrázolását adja ennek Pearson rézkarca, mely az ember életútját mutatja be születésétől haláláig. A „végtelenből a végtelenbe vándorló ember” képzete, a honnan jövünk és hová tartunk? kérdés megválaszolatlansága megtermékenyítően hatott a művészetekre, filozófiákra, hitrendszerekre és nem utolsósorban a tudásvágy hajtotta tudományra” (Iván, 2012).

Gloviczki Zoltán szépen s nagy bőséggel gyűjti csokorba az antik öregség-képet *Philemon és Baucis*-tanulmányában (Gloviczki, 2004), melyet összefoglaló jellege miatt igencsak érdemes az öregséggel foglalkozók figyelmébe ajánlanunk: „Szinte nem találunk olyan költőt, író, sőt írástudót, még a töredékesen ránk maradt szerzőket is beleértve, aki ne reflektált volna valamiképpen az idős korra. Őket olvasva akárhányszor visszaköszön az öregek erkölcsi és kulturális szempontból is meghatározó jelentősége. A homéroszi eposzokban az énekmondók, a jósök, a hagyományt és hagyományos értékeket képviselő agg szülők és szolgálók, majd így tovább. Ugyanakkor már a homéroszi *Aphrodité himnuszban* olvashatjuk a következőket is: „*csak hogy a rémületes vénkor beborít hamar úgyis, végül is ott áll mindegyik ember háta mögött az, vészes, terhes, utált, a nagy égilakók is utálják...*” (ford.: Devecseri G.). A legkorábbi költők ismétlődő epikus fordulataiban *gyűlöletes, nehéz, átkozott és szomorú* az öregség, tehát annak szubjektív árnyoldalai domborodnak ki. Hasonló a helyzet a drámai hagyományban, ahol *szereplőként* ismét a korral értékesebbé váló alakok tűnnek fel: legmarkánsabban talán az aggok karaiban. Euripidés Heraklésében ugyanakkor éppen az ő szájukból hangzik el a *végzetes, keserves öregkor* panasz, mely már Sophoklés *Oidipus Kolónosban* című darabjában is egyenesen *bizonytalan, barátságtalan s szeretet nélkül* való. Ha pedig a korai lírai megfogalmazások összhatását az elégikus Mimnermoszal reprezentáljuk:

„*A nehéz, az alaktalan aggkor... gyűlöletes ha utólér...*” (ford.: Trencsényi-Waldapfel I.) - az a benyomásunk támad, mintha léteznék ugyan az öregek pozitív társadalmi megítélése, de a nyelv szintjén, mintha valamiféle taburól lenne szó, rendre annak tragikumát vagy éppen csak szánalmas voltát ismétlik. Különösen amikor az idősödő emberek *önmagukról* szólnak. A kimondott véleményeknek e negatív hangulata, mely talán a görög-római újkomédia nevetségesen kisszerű öregember típusalakjában válik a legerősebbé, valószínűleg nemcsak a költészet sajátja. Már az említett, Kr. e. a 7. században élt Mimnermosnak is legfőbb időskori félelme a mindennapok ítélkezésének súlya. „*Még ha a legszebb volt is előbb: ifjúkora múltán már sem övéi, se volt hívei nem becsülik*” (ford.: Franyó Z.).

A filozófusok ide vonatkozó elképzelései, melyek egyszerre tükrözhetik a valós társadalmi viszonyulást az erkölcsi szempontból legderekabbak véleményével, megerősítik eddigi képünket.

A törvényalkotó Solón, még mindig költői és stilizált, ám annál metszőbben pontos felsorolásából megtudhatjuk, hogy az életkorok sorában a negyvenes-ötvenes évek képviselik az elismerten tapasztalt és bölcs korszakot, *de, bár a kilencszer hét éves még nem tehetetlen, nagy tettekre tunyább szelleme és szava már, végre, ki tízszer hét esztendőőt érve, keresztüllépte e kor küszöbét, sorsa halálra megért,* (ford.: Kárpáthy Cs.). Ugyanő Hérodotosz legendás elbeszélésében maga testesíti meg a tapasztalatszerzés fontosságát, miközben az emberi boldogság mibenlétéről nyilatkozva azt állítja, a legnagyobb ajándék, melyet ember kaphat, ha az erőteljes férfikor után egyenest a halálba segítik az istenek. Platón Államának bevezetőjében Sókratész az öreg Kephalosszal beszélget az öregségről. Sókratész elismeri a tapasztaltság hasznát: *„szívesen beszélgetek igen öreg emberekkel, mert úgy vélem, tőlük, akik egy bizonyos utat, melyet talán nekünk is meg kell majd még tennünk, már bejártak előttiünk...”* (ford.: Szabó M.). A válaszból azonban megtudjuk, hogy a többi öreg maga is inkább panaszkodik korára, esetleges vigaszt csakis az ösztönvilág egy részének csendesedése jelent, akinek jelent. Ráadásul a nagyra becsült tapasztalatról is megtudhatjuk, hogy ez nem valamiféle bölcsesség, hanem egyszerűen időbeli előny a fiatalokkal szemben. Menón című dialógusában, ahol Platón egyenesen egyenjogúvá teszi az öregséget bármely más korrall és nemmel, ugyanakkor elvitatja tőle a tapasztalatszerzés elsőségét is - hiszen éppen az erény elvont, idealisztikus létezését hangsúlyozza, melynek a kisgyermekben éppen úgy kell testet öltetnie, mint a nagyszülőben. Aristotelész pedig Rétorikájában, ahol a különböző korú szónokok jelleméről ír, tragikusan elmarasztalja az élemedett korúakat. 'Élettapasztalatukból' - mivel a bölcs szerint a megtapasztalt élet maga is hitvány - fakad, hogy rendre rosszindulatúak, gyanakvóak, kicsinyhitűek, zsugoriak, gyávák, élni vágyók, önzők és remény nélküliek.

Ha nem ismernénk az öregkor megítélésének későbbi, római kori változását, azt hihetnénk, Ovidius éppen Aristotelést cáfolandó írta meg történetét. Nem kell azonban ilyen közvetlen párhuzamokra gondolnunk. Igaz, Rómában az ősi kultuszokban s a hagyományos értékrendben az ösökké mindenkori „atyák”, tisztelete meghatározó erkölcsi irányvonal volt, Aristotelésznek a fiatalabbak szemében mindenkori és mindennapos értékelése - más alapon és felhangokkal - a római fiatalok körében is állandó. A korai komédiák gúnyától az aranykori Catullus megvető pimaszságáig: *„A zord öregek morgását egy garasra se becsüljük!*”, A korai Róma említett erkölcsi elveinek tényleges létezése és mibenléte amúgy is vitatható: az erről alkotott képünk elsősorban az aranykori és későbbi irodalom érezhetően tendenciózus szűrőin keresztül alakult.

Az idős Marcus Porcius Cato mindenestre valóban létező emblemikus figurája ennek a vélt vagy valós erkölcsi régiségnek, nem véletlen tehát, hogy a Kr. e. 1. század derekán az ő alakja szolgálhatott kiindulópontul az öregségről szóló legszebb és legnagyobb ívű etikai értekezéshez” (Gloviczki, 2004. o.n.).

Az idézett hosszú elemzés felhívja figyelmünk az idők ellentmondásos megítélésére, ezzel az antikvitásban is már olyannyira tisztában voltak, hogy Tithónosz testvére, Priamosz az időskor és az apaság legnagyobb és leghősiesebb példájaként áll elénk az Íliász huszonnegyedik énekében (Hektór kiváltása), amikor ötven gyermekéből a legkedvesebbik, Hektór megalázott holttestét visszakerendő a leghatalmasabb ellenség, Akhilleusz sátrába merészkedik látogatást tenni. Meg kell jegyeznünk, hogy az örökéletű, de alantas végzetű Tithónosz nem szereplője az Íliásznak, tudjuk azonban, hogy mindkettőjüknek Laomedón trójai király az apja – Priamosz azonban nagyszerű hősként jelenik meg Akhilleusz előtt:

„a ránézőt elfogja a szörnyű csodálat: így bámult Akhilleusz meglátva az isteni aggot”
(ford. Devecseri Gábor)

Az önfeláldozásra kész apai szeretet és a hagyományok őrzője Priamosz, aki méltó temetést küzd ki fiának – s Trója pusztulásakor épp Akhilleusz fia, Neoptolemosz öli majd meg.

Korántsem célunk végigkísérni az öregség világirodalmát jelen tanulmányunkban, ám a fenti példák nyomán alighanem végig tudnánk kísérni az öregségről és az öregekről szóló kultúrtörténetben jól felismerhető folyamatos kettősséget, az öregség összetett, ellentmondásos, néhol végletes megítélését. Az öregek ábrázolása, az öregekről alkotott kép ugyanakkor kultúránként mégis változó. A keleti történetek hősei gyakorta a fiatal tanulók, akik mestert keresnek maguknak. A klasszikus kínai hagyomány festményein igen sokszor szerepel az öreg férfi figurája, s az öregekről készült szobrocskák a japán művészetben is kedvelt alkotások. Nem állítható, hogy ne fordulna e történetekben a kocka néha a fiatalok javára, ám az idős mesterek keresése kétségtelen törekvés mind Kína, mind India hagyományos kultúrájában. Más hagyományos kultúrákban, például az észak-amerikai indiánoknál is közsímet az idők tisztelete, a törzsi rangsorban a kor jelentősége.

Olivia Williams is hasonlóképpen, s az úgynevezett modern, nyugati kultúrákra nézve nem túl kedvezően írja: „... meglehetősen sok olyan kultúra van a világban, amelyik mindig is nagyra becsülte az öregeket, függetlenül attól, hogy milyen testi és szellemi állapotban voltak.

Ez különösen érvényes az amerikai indián kultúrákra, de ami azt illeti, igaz szinte minden homogén népre. Kína, a Fülöp-szigetek és Japán azon országok közé tartozik, amelyek óvják s becsülik időseiket, csakúgy, mint India és sok ázsiai ország lakói. Ténylegesen a földkerekség kultúráinak többségét mélyen gyökerező eszmék kötelezik el az idősök tiszteletére. Más országok az úgynevezett 'alaptiszteletet' adják meg az öregeknek, ezek közé sorolhatjuk az Egyesült Államokat, Európa nagy részét, Oroszországot, Kanadát és Dél-Amerikát. Ezekben az országokban megadják a tiszteletet az idősöknek, de nem többet, mint a többi korcsoportnak, s ez nagymértékben különbözik az előbb felsoroltaktól, ahol az idősebbeknek és öregeknek a legnagyobb tisztelet jár.

Amerikában az öregekre vegyes tekintetek vetülnek. A fiatalabb generációk leginkább úgy vélik, hogy az öregekre elsősorban vigyázni kell, de a nemzet nagy része úgy gondolja, hogy fejlett gondozással és orvosi ellátással kell biztosítani számukra a minőségi életet. S mégis gyakorta a gondozóhelyeken kapják meg a legkevesebb tiszteletet az öregek, vagy éppen a gondozóiktól, akik pusztán elesettségüket látják, közönnnyel vagy éppen a kihasználás szándékával bántva velük. Tudnunk kell azonban, hogy ez nem a többség mentalitása" (Williams, 2012).

Vajon hogyan s miért történt, hogy az európai – s az abból kisarjadó amerikai – kultúra úgy tűnik, szakított az idősök hagyományosan kiemelt kezelésével? Mikor szakadt el az ősi hagyományoktól világunk? Vallási okot aligha feltételezhetünk, hiszen bármilyen különös, az összes, fentiekben felsorolt kultúrák közül egyedül az európai-keresztény kultúra gondolja el és ábrázolja Istent öregként. Következik ez nem kevéssé a Szentháromság tanából, a teremítő Atya felfogásból – ám nem következne ebből éppenséggel a legfokozottabb tisztelet az idősök iránt? Más okról lehet szó, ám mielőtt ennek elemzésére vállalkoznánk, szükséges kitérnünk arra, hogy melyek egyáltalán az öregség meghatározásai, kiket tartunk idősöknek s miért.

Az öregedés sajátosságai – a hazai forrásmunkák áttekintése

A magyar nyelvű szakirodalomban többen is összegzik az öregedés sajátosságainak aspektusait, s az öregedési folyamat tipizálásainak szakirodalmát. Maróti Andor, Gelencsér Katalin, Iván László, Boga Bálint és Bárdos György nagylélegzetű munkáiból az öregedés sajátosságainak mentális, szociokulturális, pszichoszociális, gerontológiai és orvosbiológiai megközelítéseiből emelünk ki forrásértékű passzusokat, melyekben a szerzők maguk is törekednek a forrásirodalom legfontosabb téziseinek összegzésére. Maróti Andor a *változásokra* helyezi a hangsúlyt.

„Ismert, hogy az idősebbé válással romlik a látás, a hallás és lelassul a reakció-képesség. Ekkor válik érzékelhetővé, hogy csökken az alkalmazkodás képessége, az egyén kerül az újszerű feladatokat, az ismeretlen helyzeteket, és lemond arról, hogy jelentősebb változtatásokat hajtson végre az életében. Ezek a változások már a fiatal korban megkezdődnek, s többnyire a 45-50 év után gyorsulnak ... Az érdeklődés és a gondolkodás beszűkülésével erősödik a szokásokhoz és az ismétlődő magatartás-formákhoz való ragaszkodás, ami azután magával hozza a meggyőződés „megcsontosodását”, rugalmatlan alkalmazását. Csak jelekből lehet következtetni arra, hogy ilyenkor az önállóságot igénylő szellemi műveletekhez szükséges képességek is gyengülnek. Nehézzé válik a jelenségek rendszerezése, az összefüggések felismerése, a képzet- és gondolatársítás (az asszociáció), a tapasztalatok és az ismeretek szintetizálása, valamint a konkrét tényekből történő elvonatkoztatás. Minthogy a gondolkodás kényelmesebbé válásával gyengül a logikus okoskodás, az idős ember egyre kevésbé érti meg a változó valóságot, ezért ragaszkodik az ismert környezethez, a biztonságot adó megszokottsághoz” (Maróti, 2005. 38. o.).

A változás, a képességek romlása Maróti s az általa hivatkozott szerzők szerint az aktivitás hiányából ered, legyen az szellemi vagy testi:

„Vagyis a munkajellegű aktivitás meghosszabbítja az ember alkalmazkodó képességét, és ez nemcsak a fizikai, hanem a szellemi tevékenységre is igaz.

Rohracher ezt így fogalmazza meg: 'funkciók, amelyeket gyakran használnak, az elérhető legmagasabb fejlődési fokig jutnak el; funkciók, amelyeket ritkán vagy sohasem használnak, elcsenevésznek és fejetlenek maradnak' (Rohracher, idézi Maróti, 2005. 39. o.).

Az aktivitás tehát *kölcsönhatás* az élő szervezet és a környezete között, valamint az élő rendszerek egyes részei között. Ilyen együttműködés nélkül e rendszerek nem érhetik el különleges stabilitásukat, nem maradhatnak életképesek.

Mindezek alapján különbözteti meg McFarland a az életkor kétféle jelentését: a születés óta eltelt évekszámaival mérhető 'kronologikus' életkort és a teljesítmények képességszintjével mérhető 'funkcionális' életkort (Maróti, 2005). A kettő nem fedi egymást, a kronologikus életkor szerint azonosnak vehető emberek közt teljesítményeik vonatkozásában igen nagy eltérések tapasztalhatók.

„Egyesek hamarabb öregszenek, mások később, aszerint, hogy életük aktív időszakában mennyire tartották 'edzettségben' testi és szellemi erejüket. Akik már fiatalabb korukban elkényelmesedtek, hamarabb veszítik el fizikai erejüket, mozgékonyágukat, s akik leszoktak a szellemi munkáról, az olvasásról, az intenzív gondolkodást igénylő problémák megoldásáról, azoknak az agysejtjei hamarabb válnak képtelenné a valóság új jelenségeinek a feldolgozására. Lényegében ugyanerre a következtetésre jut D. B. Bromley is: 'A fogalmi rendszerek és az intellektuális készségek, mint az algebra, zene, irodalmi munka és a közigazgatási gyakorlat, valamennyien ,berozsdásodnak', ha egy ideig használaton kívül maradnak. Ez valószínűleg a fokozatos hanyatlás egy enyhébb fajtája, amely a gyakorlat felújításával helyre hozható. A hosszadalmas ,nem használás' azonban vagy az élet késői szakaszában előforduló gyakorlás hiánya, végül olyan dezorganizált állapothoz vezethet, amelyben a funkciók felidézhetetlenül elvesztek - a gyakorlás hiánya a szellemi hanyatlást segíti' (Bromley, 1972, idézi Maróti, 2005. 39. o.).

Bromleyt az időskorúak *beilleszkedési stratégiáinak* okán is részletesen tárgyalja Maróti:

„Szerinte a 'konstruktív' embernek van humora és önkritikája, ismeri az értékeit és a hibáit is, tárgyilagos szemlélete miatt elnéző másokkal szemben, nincsenek előítéletei, nem fél a változásoktól, mert képes rugalmasan alkalmazkodni hozzájuk. Tud gondoskodni magáról, ezért érdekli a jövő alakulása, azt optimizmussal ítéli meg. Baráti kötelékei erősek, számíthat mások támogatására, s ez is hozzájárul ahhoz, hogy az önbizalma erős legyen.

A 'függő típusú' ember viszont mindig azt várja, hogy mások gondoskodjanak róla, ő maga passzív tétlenségben éli az életét. Örül, hogy megszabadult a munkájától, nyugdíjasként sincsenek ambíciói, amelyeket szeretne megvalósítani. Mégis könnyen fárad, örül az otthon nyugalmanak, az ott elérhető kikapcsolódásnak, szórakozásnak. Szereti az ünnepeket, az evésben, ivásban leli kedvét. Kedveli a szerencse-játékokat is, bízik abban, hogy előbb-utóbb nagyobb nyereményhez jut. A 'védelembe vonulóra' jellemző a szokásokhoz és a szokványos nézetekhez erősen ragaszkodó magatartás. Bár állandóan tevékeny, és magáról is gondoskodik, a külsőleg észlelt problémák miatt borúlátó, az emberekkel szemben előítéletesen gondolkodik, önmagával szemben viszont nincs önkritikája.

A 'rosszindulatúak' bajaikért, kudarcaikért mindig másokat hibáztatnak. Gyakran indulatosan panaszkodnak másokra, és ezt előítéletes gondolkodásuk is erősíti. Nézeteik általában leegyszerűsítettek, a valóság tényeitől elszakadóak. Szokásaik kötöttek, tevékenységüket a rutin határozza meg, magatartásuk merev, ambícióik nincsenek. S minthogy kis jövedelműek, életszínvonaluk alacsony, az életben semmi jót sem fedeznek fel. Ők is borúlátóak, szorongással gondolnak a jövőre, a halálukra.

Az 'öngyűlölők' megvetik saját életüket, egyrészt sikertelensége miatt, másrészt pedig azért, mert sohasem voltak olyan vágyaik, amelyeket meg akartak volna és meg tudtak volna valósítani. Egész életük örömtelen volt, házasságuk boldogtalan, munkájukat érdeklődés nélkül végezték. Nincs gyakorlati érzékük, előre látásuk, kezdeményező készségük. Beletörődnek ugyan az öregségbe, de ambíciók és derűlátás nélkül. Bár mentesek az előítéletektől, de az emberek sohasem érdekelték őket. Ezért nem is keresik mások társaságát. Magányosnak, haszontalannak érzik magukat, de ezért önmagukat vádolják, eltúlozva testi és szellemi tökéletlenségeiket. Ennek eredménye az állandó lehangoltság.

Ezeknél a magatartás-formáknál - az elsőt kivéve - szinte csak negatív tulajdonság található, mintha az öregkor ezeket hozná felszínre. Mégsem tanulság nélküliek. Kiolvasható belőlük, hogy a kiegyensúlyozott élet feltétele az önállósággal párosuló értelmes és hasznos tevékenység, a megértéssel és rokonszenvvel társuló emberi kapcsolat, a változó körülményekhez rugalmasan alkalmazkodó magatartás, az önkritikát is tartalmazó önbizalom. Bizonyítható, hogy mindez mellőzhetetlen alap az időskori tanuláshoz, művelődéshez is.” (Bromley, 1972, idézi Maróti, 2005. 40-41. o.).

Gelencsér Katalin *Az időskorúak művelődése és közösségi formái Magyarországon* összegző munkájában ugyancsak ütközteti az álláspontokat a szakirodalom áttekintésekor:

„E. L. Thorndike kísérletek alapján azt állapította meg, hogy minden ismeret, képesség tanítható 60 éves korig. A személyes életidő tanulást befolyásoló szerepéről azt állította, hogy 20 és 60 év között az intelligencia szintje egy bizonyos életkoron túl csökken, de az intellektuális kapacitás nem. A felnőttek körében a szellemi és fizikai jártasságok elsajátítása lassúbb, megfontoltabb, de eredményesebb. A felnőttek megismerése jobb a minőség tekintetében, a fiataloké a gyorsaságban.

S. Hall szerint a szóbeli megértés, az általános információk feldolgozása, a számolási képesség, az analógiák képzése, az induktív következtetés terén a felnőttkor a képességek tetőpontja.

J. Horn és G. Donaldson két intelligenciatípust különböztet meg. Egyik az, amit az egyén személyes tapasztalataiból az egész élet során épít, ami a kikristályosodott, stabil intelligencia. Ez az, ami folyamatosan rendszerezi, működteti az egyén megszerzett információit, képességeit. A szókincs, a beszédkézség, az információszerzés és alkalmazás, a motiváció, a műveltségstruktúra a stabil, a kikristályosodott intelligencia körébe tartozik, céltudatos tanulással, rendszeres művelődési aktivitással az egész életút alatt fejlődik, fejlődhet. Kutatásaik igazolják, hogy a kikristályosodott intelligencia a kulturálisan felhalmozott, a személyesen megélt tapasztalatokon alapszik, folyamatosan strukturálódik, gyarapodik.

A másik intelligencia, a *folyékony*, a *fluid intelligencia*, amely öröklött biológiai adottság. Ez az intelligencia biztosítja a problémák megoldását, az új információk kezelését, s ez az, ami a felnőttkor, az idősor különböző időszakában kezd hanyatlani. A szenzoros, a vizuális, az audiovizuális, az izommozgásos képességek, a gondolkodás képességei (indukció, elvont összefüggések megragadása stb.) öröklött adottságok, a fluid, a folyékony intelligencia körébe tartoznak, az életkor növekedésével működési szintjükben hanyatlanak, ugyanakkor az öröklött adottságok képességgé, tehetséggé erősödhetnek az időskori művelődés hatékonyságát az határozza meg, hogy benne a stabil és a fluid összetevők együttműködése mennyire képes ellensúlyozni más tényezők hiányos működését. Amikor az idős személytől azt kéri, hogy olyan anyagot jegyezzen meg, ami értelmes és jelentést hordoz a mindennapi életben, valamint lehetőséget kap arra, hogy saját emlékezeti stratégiáját használja, akkor teljesítménye kitűnő lehet. Az élettapasztalatok szociális változásainak dinamikája biztosítja, hogy az idősödő egyén minőségileg új élmények alapján ugyanazt az aktív szociális és pszichológiai alkalmazkodást realizálja, ami gyermekkori fejlődésének alapvető része volt. Abban egyetértenek a pszichológiai iskolák, hogy időskorban egy-egy intellektuális teljesítmény ugyan romlik, de más feladatokban a szellemi teljesítőképesség megmarad, sőt javulást mutat. A felnőttkorban a biológiai viselkedés és társas tényezők közötti oksági viszony az élet korábbi szakaszához hasonlóan többirányú. A biológiai alap nemcsak befolyásolja a viselkedéses és szociális tényezőket, hanem vissza is hat rá...

A bölcsesség lelki nyugalom, a mindennapi élet bonyolult és bizonytalan helyzeteiben különleges lényeglátás és ítélőképesség léte, kifejezése, az emberi, a közösségi, a természeti, a kulturális értékek lényegének megértése" (*Gelencsér*, 2006. 14-15. o.).

Iván László (2012) „*Öregedés: örök ifjúság?*” című tanulmányában ugyanakkor hangsúlyozza – a fentiekben Gloviczki és mások által kifejtettekhez hasonlóan –, hogy az öregedés nem csak érték-hordozó, de önmaga is *kultúrába-ágyazott komplexum*.

„...az öregedés imázsa kultúrafüggő, alig és nehezen befolyásolható, de a következetes tudományos felvilágosítás és a nevelés pozitív hatása érvényesülhet.

A biológiailag, genetikailag megalapozott, egyéni életprogram személyes pszichoszociális meghatározottsággal 'fejlődik' az emberi fajra jellemző végső öregségi élethatárig. Ez a pszicho-szociális meghatározottság kultúra-, társadalom-, személyiségfüggő rendszerben valósul meg. Az öregedés minősége és tartalma a kihívásokkal való megküzdés eredménye. Napjainkban, amikor az átlag életkilátás növekszik, az ember hosszabban él, mint valaha, az öregedés és az öregkor egyfelől az emberiség egyik alapvető gondjává vált, ugyanakkor azt is elmondhatjuk, hogy a legújabb kor 'hosszabb életűsége' egyben az emberi civilizáció diadala is.

Az öregedés rendszerszemléleti megközelítéséhez és megértéséhez a globális adatok, valamint a magyar demográfiai jellemzők és előrejelzések feldolgozása szükséges. Nem nélkülözhetjük a pszichoszociális, gazdasági, társadalmi és társadalompolitikai tényezők értékelését sem. Az öregedés mutatóinak alakulásához hozzájárul a relatíve változatlan genetikai háttérstruktúra és a folyamatosan változó társadalmi környezet, illetve az egyénre jellemző környezet is. A más-más évjáratban születettek eltérő „mintáit” nem lehet csupán az emberi genom evolúciós változásaival magyarázni, amely kohorszról kohorszra lényegében ugyanaz marad.

Elfogadott az az álláspont, hogy az idősödés és időskor nem kezelhető egységes mintaként, a harmadik életszakasz nem a 'szürkék tömege', hanem az egyedi idősödés normál és kóros elváltozásainak sokfélesége. Az is hangsúlyozandó, hogy nem a naptári évek szerint idősödünk, és hogy a vizsgálatok és felmérések adatai szerint igen nagy különbségek vannak az egyes idős emberek egészségét és életminőségét kifejező jellemzők között” (Iván, 2012. o.n.).

Végül e helyütt fel kell hívnunk a figyelmet Boga Bálint és Bárdos György kiemelkedő munkáira az idősödés-öregkor szakterületén, melyek orvosi, biológusi és gerontológusi megfontolásaikkal meghaladják jelen tanulmányunk aspirációját.¹¹

¹¹ Boga Bálint: Klinikum és farmakoterápia idős korban valamint Bárdos György: Az élet árnyoldalai – fájdalom, öregedés, halál

Azonban mint igen figyelemre méltó felfogást, mely szerint Bárdos György *az egyedfejlődés egy szakaszának tekinti az öregedést*, mely az időben, de nem az idő miatt zajlik, s melyet ő az érés és szaporodást követő, utolsó szakaszként határoz meg. Az egyedfejlődés jelentősebb szakaszai, mint írja, durva felosztás szerint a következők Bárdosnál:

- „- intrauterin (méhen belüli) szakasz;
 - organogenezis (a szervek kialakulásának időszaka, I. trimeszter).
 - ejlődés (a működőképes szervezet létrejötte, II. trimeszter).
 - növekedés (a megfelelő születési méret és tömeg elérése, III. trimeszter).
- perinatális (születés körüli) időszak, amely a szülési folyamat kezdetétől az utód világra jöveteléig tart;
- posztnatális (születést követő, újszülött) időszak, általában kb. a 6. hónapig szokták számolni, bár más beosztások is léteznek;
- kisgyermekkor;
 - csecsemőkor (kb. egy – másfél éves korig)
 - totyogó kor
 - óvodás kor
- gyermekkor (prepubertas);
 - nagyóvodás
 - kisiskolás
- kamaszkor (pubertas, adolescencia), amely a nemi érés kezdetétől annak végéig tart
- szaporodási kor;
 - fiatal felnőtt
 - középkorú felnőtt
- időskor;
- öregkor;
- nagyon öreg kor (agg-kor)”

(Bárdos, 2006. 138-139. o.)

E szemlélet szerint tehát az időskor, öregkor és aggkor az emberi lét elvárható része, amelyben egyébként az „emberi” jelző rendkívül fontos: a szerző szerint az állatvilágban a szabadon élő állatok között alig található példa e kor elérésére.

Szükségesnek tartom ezt a megállapítást kiegészítenem annyiban, hogy a „természeti népeket” feltehetően többek között (!) az éppen ezzel egyező sajátosságuk miatt nevezzük „természetieknek”: társadalmuk ugyanis nélkülözik az élet öregkorig tartó meghosszabbításának intézményesült feltételrendszerét. Az alábbiakban ehhez közeli állapotokra még a XXI. században is példákat láthatunk.

Minőségi öregedés a XXI. században

Jackie Brown, Ann Bowling és Terry Flynn 2004-ben a European Forum on Population Ageing Research megbízásából átfogó forrásfeltáró kutatást végeztek, áttekintve az életminőségi modellek európai szakirodalmát. Megállapították, hogy „az idős emberek számának növekedése, a társadalmon belül a 'jobb életre' való megnövekedett vágyakozás, valamint a közöltségek potenciális csökkentésében való politikai érdekelttség nemzetközi szintű érdeklődéshez vezetett az időskori életminőség és más kapcsolódó fogalmak (mint pl. 'jólét', 'sikeres, pozitív és aktív öregedés', 'jól öregedni') felmérésében és fejlődésében. Az életminőség úgy általában egyre növekvő kutatási és politikai érdeklődést vonz” (Jackie Brown és mtsai 2004. 5. o.).

Kutatásukban felhívják a figyelmet arra, hogy „a közcélú irányelvek (public policy) között egyre nagyobb valószínűséggel jelenik meg az a célkitűzés, hogy az időseket képessé kell tenni arra, hogy fenn tudják tartani mobilitásukat, függetlenségüket, aktív közreműködésüket a társadalomban, és hogy hatékonyan reagáljanak az idős kor fizikai, pszichológiai és társadalmi kihívásaira; más szóval, hogy éveik növekvő száma mellé minőség is társuljon. Ez arra utal, hogy változóban van a társadalom- és orvostudományban az idős korhoz társuló korábbi negatív szemléletmód, melynél a kutatás középpontjában az öregségre jellemző rossz egészségi állapot, funkcionális hanyatlás és elszegényedés állt.”

A kutatók utalnak arra is, hogy „a hangsúly egyre inkább az öregkor pozitív szemléletére kerül, úgy tekintve rá, mint az élet természetes velejárójára ... az élet egy ünnepelni való periódusára, melyben az egyén felszabadul egy sor strukturális társadalmi szerepből (dolgozó, gyerekéért felelő szülő), és kötöttségektől mentesen fedezhet fel olyan területeket és aktivitásokat, amelyek hozzájárulnak egyéni kiteljesedéséhez.

Ugyanakkor a korlátozott anyagi források és lehetőségek, valamint a házasság vagy élettárs betegsége vagy legyengült állapota korlátokat szabhat ezen törekvéseknek.”

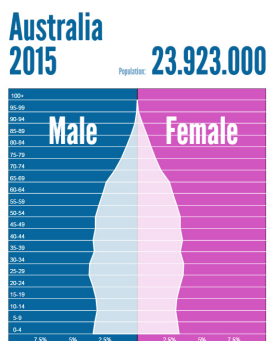
Végül hangsúlyozzák, hogy „a közcélú irányelvek életminőségre irányuló figyelmét jól mutatja a brit ESRC kutatóprogramja, az 'Öregedés' (Growing Older), valamint az európai Fifth Framework kutatóprogramja, a Key Action 6: 'Öregedő népesség és korlátozott képességek', melynek célja, hogy növekedjen az idős emberek funkcionális függetlensége, és hogy a jó életminőség az idős korra is kiterjedjen. Az EQUAL nemzetközi programja azt tűzte ki célul, hogy összehozza Németország, Olaszország, Hollandia, Svédország és az Egyesült Királyság vezető tudósait, hogy közösen vizsgálják azokat a tényezőket, melyek kiterjesztik, vagy leszűkítik az életminőséget az idős emberek körében...” (Brown és mtsai, 2004. 6. o.).

Álláspontom azonban az, hogy tágítanunk kell az európai horizonton. Kutatásim során egyre markánsabban jelent meg a differenciálás szükségességének kérdés., Az *öregedő társadalom* probléma-komplexitás egyrészt korántsem tekinthető egységes globális problémának, a *minőségi öregedés* pedig a „jobb élet” kívánságnak csak egy szelete, és igen sokak számára bizony soha el nem érhető szelete.

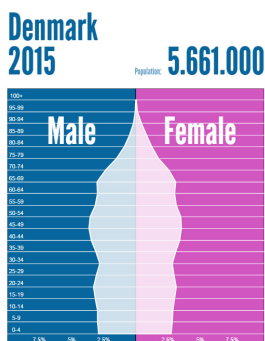
Kutatásom egyik szemléletesnek tűnő bizonyításai módszere a szociológiában-demográfiában szemléltetésre is általánosan használt demográfiai életfa-alakzatok összevetése, melyek segítségével igen érzékeltesen láttathatók a különböző típusú kultúrák közötti jövőkép-eltérések. Álláspontom szerint négy fő típust különíthetünk el e korfa-mintázatok alapján, amelyek közül az öregedés, mint társadalmi jelenség szempontjából három demográfiai formációt kell markánsan figyelembe venni. Ezek a következők (a negyediket egyéb, égető kortárs problémák miatt szintűgy felsoroljuk):

- a jóléti államok kulturális öregedés-képe (1. ábrásor)
- a társadalompolitikai kríziseken átesett államok kulturális öregedés-képe (2. ábrásor)
- a harmadik világ, a szegény társadalmak öregedés-képe (3. ábrásor)
- arab-izlám közel-keleti formációk (4. ábrásor)

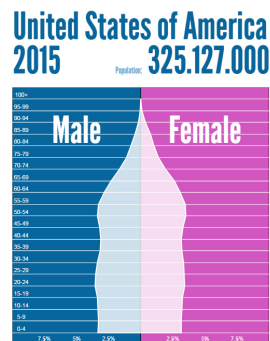
A jóléti államok típusos kulturális öregedés-képe a következő:¹²



Ausztrália



Dánia

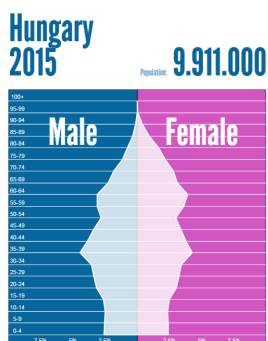


Amerikai Egyesült Államok

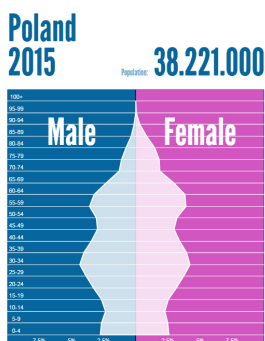
1. ábrásor

Ezen jóléti típusban nem csak az vehető észre, hogy a 60 fölötti kohorszok igen népesek, de az is, hogy az életkori utánpótlás csaknem egyenletesen „zömök”, azaz a társadalom tagjai egyenletesen erős utánpótlást jelentenek, ha úgy tetszik, az öregedéshez.

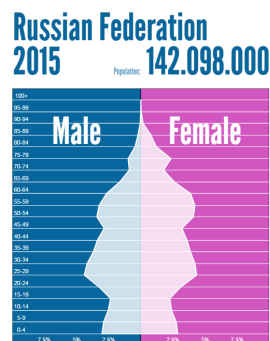
A társadalompolitikai kríziseken átesett államok kulturális öregedés-képsora:



Magyarország



Lengyelország



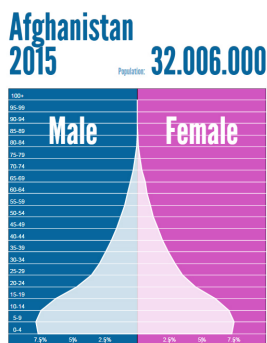
Oroszország

2. ábrásor

¹² Demográfiai életfa-ábrák: Population Pyramids of the World from 1950 to 2100
<http://populationpyramid.net> Letöltés, 2015.szeptember 19.

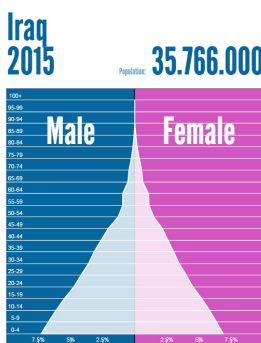
A második típus az öregedés szempontjából azt érzékelteti, hogy a különböző társadalompolitikai (és történelmi) beavatkozások, mint például Magyarországon az abortusz-tilalom (55 körüli korosztály 2010-ben) majd a GyES-indító korszak (30 éves korosztály) a „normálhoz” képest időszakos pozitív demográfiai „traumákat” okoztak ezekben a társadalmakban, mely „traumák” időszakonként visszatérő problémákat fognak okozni az öregedéssel járó szociálpolitikai területeken, így a nyugdíj- és egészségügyi ellátások terén, hiszen az ellátandó korosztály intézmény- és személyzetigénye igen hullámzó lesz. Különösnek hat ezeket a periódusokat „traumának” nevezni, azonban be kell látnunk, hogy ezen társadalmaknak is normál állapota a születésszabályozás önszabályozása, melyek megbolygatása után a társadalom visszaáll a szokásos hagyományokhoz. Lengyelország és Oroszország esetében a II. Világháború pusztítása is érzékelhető (az 1940-45 között születettek alacsony létszáma), ez valódi társadalmi trauma.

A harmadik világ szegény társadalmai a következő demográfiai élet-fát mutatják ki:

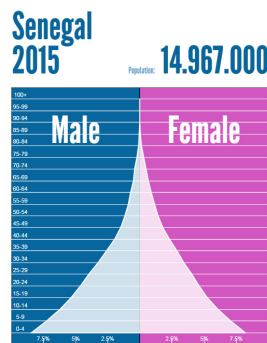


Afganisztán

3. ábrásor



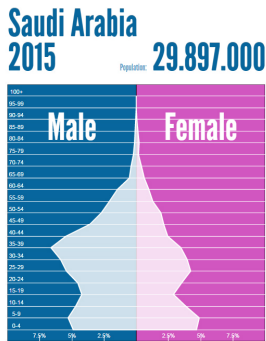
Irak



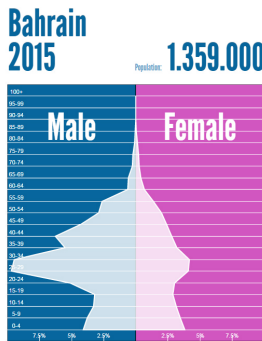
Szenegál

A harmadik világ demográfiai mutatói tragikus módon szemléltetik, hogy, amennyiben a jelenlegi helyzet gyökeres megváltoztatása nem következik be, a szegény országokban igen kevesen érik meg az európai-észak-amerikai- ausztráliai békés, sőt, minőségi öregkort. A példákat szándékosan három földrész országai közül merítettem, s az ábrák ijesztően hasonlóak. A „minőségi élet” és így a „minőségi öregedés” ezen ábrák láttán megállapíthatóan elsősorban jóléti, népegészségügyi-szociális kérdések függvénye.

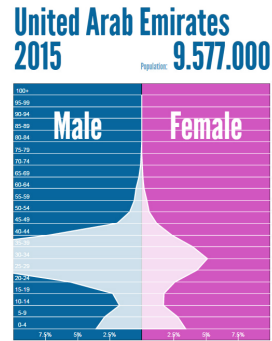
Végül kitekintésként utalunk egy negyedik típusra is, melyet jóléti (újjazdag) arab-iszlám, közel-keleti formációként jellemeznénk:



Szaúdi-Arábia



Bahrein



Egyesült Arab Emirátus

4. ábrásor

Az öregedés szempontjából kiszámíthatatlan jövőjű formáció jelenkori krízishelyzetre utal. Vélhetően a nagyszámú fiatal férfi vendégmunkás-tömeg állandó jelenléte az egyik (népszámlálás szempontjából kétes hitelű) ok, hogy ezekben az olajbirodalmakban – beleértve az itt nem bemutatott, de azonos demográfia-képet mutató Katart és Kuwaitot is – ilyen elsőpró arányú a fiatal férfi-korosztályok túlsúlya, azonban talán joggal gyanakodhatunk a kulturális okokra támaszkodó leánymagzat-elhajtásokra is, melyeknek technikai feltételei ezekben a gazdag országokban rendelkezésre állhatnak.

A szakirodalmi áttekintés és a fenti saját megközelítés alapján kijelenthető, hogy a minőségi öregedés elsődlegesen a jólét, az előzetes minőségi élet függvénye, mely a jóléti és azokhoz felcsatlakozni törekvő országokban lesz reális jövő: nagy eredmény az egyén, s egyben nagy kihívás a társadalmak számára.

Minőségi öregedés, a minőségi öregkor – merítés jó gyakorlatokból

Azt követően, hogy az Európai Unió 2012-re meghirdette „Az aktív idősödés és a generációk közti szolidaritás európai évét”, Európa-szerte megszámlálhatatlan projekt, kezdeményezés és együttműködés jött létre e szocio-kulturális területen. A projektek feldolgozása – amennyiben erre európai szinten egyáltalán sor kerül – bizonyára alkalmat ad majd a minőségi életre és a minőségi öregedésre vonatkozó újabb tudományos következtetések levonására. A jelen tanulmány szerzője egy korábban indult, öt országból együttműködő kilenc projekt-partner részvételével (Újbuda Önkormányzatának projektvezető szerepe mellett) ugyancsak egy Európai Unió projekt, a „Quality Ageing in an Urban Environment”¹³ szakértőjeként 2012-ben nemzetközi kitekintést állított össze a minőségi öregedést célzó jó gyakorlatokról¹⁴. Az áttekintés a világ 101 minőségi öregedést, aktív időskort elősegítő jó gyakorlatot foglal magába Magyarországtól Lengyelországon, Szlovánián és – egyéb európai országok mellett Németországon át az Amerikai Egyesült Államokon keresztül Ausztráliáig és Hong Kongig.

Az angol nyelvű áttekintés jelen tanulmányunk szempontjából kiemelendő következtetése, hogy a tanulás, az időskorra kiterjedő élethosszig tartó tanulás csupán egyik, és korántsem a leghangsúlyosabb eleme a minőségi időkor érdekében világszerte fellelhető állami-önkormányzati, vállalkozói és civil kezdeményezéseknek. A minőségi életnek és a minőségi öregkornak is a *jól-lét feltételeinek biztosítása* tűnik az elsőrendű kritériumnak. A jól-lét biztosítása időkorban elsősorban a *fogyatkozó testi-mentális képességek okozta hátrányok kiküszöbölése*.

Az egyik legfontosabb cél a *mobilitás megőrzése*, így az osztrákok a vasúti közlekedés biztonságos időskori igénybevételéhez alakítottak ki öntevékeny szolgáltatást, az oregoni Portland-ben a helyi buszközlekedéshez, az olaszországi Trevisoban a városközpontba-jutáshoz alakítottak ki idős-szolgáltatásokat.

¹³ <http://www.qageing.eu/>

¹⁴ Sándor Striker: Q-Ageing – a World-Wide Overview of Good Practices, Újbuda, 2012. p. 172

Hasonló kezdeményezés a kaliforniai Davisben és a lengyelországi Sopotban az intézményi és települési mozgáskorlátozott-térkép elkészítése annak érdekében, hogy az idősök útra merjenek kelni annak ellenére, hogy mozgásukban korlátozottak, de így előzetesen megtervezhetik útvonalukat és hazaindulásukat.

A másik fontos cél az *elszigeteltség elkerülése*, mely ugyan szorosan kötődik a mobilitáshoz, azonban kiegészítendő a biztonságos társas együttlét lehetőségével. Az idősbarát színházi projektek Saarbrückenben és a már említett Portland-ben egyaránt megtalálhatók, ahol a biztonság mellett a fogadókészség plusz vitaprogramokban és művészekkel történő találkozók szervezésében is megnyilvánul.

Az elszigeteltségből való kiszakadáson túl a *mentális képességek megőrzésének lehetőségét* kínálják üzleti vállalkozásként az úgynevezett Memória Kávézók az olaszországi Genovában és az angliai Falmouth-ban – az ilyen és hasonló vendéglátóipari helyeken a tulajdonos rendszerint szerződik a helyi önkormányzat vagy más egészségügyi szolgáltató szervezeteivel, s szakértő segítséget vesz igénybe az idős „kávézók” támogatására és biztonságos kiszolgálására. Forgalma, bevétele növekszik, fogyasztóköre kiegészül az idősök barátaival és rokonaival – az idősök ugyanakkor napi friss információval, családi-baráti hírekkel tartják frissen emlékezetüket.

A *fizikai képességek frissen tartása* érdekében rekreációs parkok (Maribor, Rimini, Uffculme, U.K.) és speciális, biztonságos bicikli-kölcsönző szolgáltatások (Koppenhága) és idősbarát tricikli-termékek (több német és amerikai példa) találhatók meg a világ több pontján a szokásos időskori torna- és táncközösség mellett.

Végül az *aktív állampolgári lét* több vonatkozásban is fontos eleme a minőségi időskor komplexumának. Ez gazdasági szempontból a *fogyasztói magatartás* támogatása, melyet a világban vásárlói kártyákkal és kedvezményekkel (Újbuda 60+ program, szeniorkártya Hing Kongba, Új-Zélandon és Németország, illetve Ausztria városaiban, stb.) segíti az idősök vásárlási képességének fenntartását. Ugyanakkor az aktív állampolgári lét *közösségi-politikai nyilvánosság* aspektusát igen sok országban segítik elő az otthonról is használható internet-szolgáltatásokkal („Seniorweb” – Japán, Svájc, USA, Belgium).

A fenti projektek már ugyanakkor tartalmaznak tanulás-momentumot is, mint például a színházi vita-projektek, vagy a torna- és táncprogramok, azonban természetesen vannak dedikált élethosszig tartó tanulás-jellegű, elsődlegesen *nem-formális tanulási projektek*, melyek a minőségi öregedés fenti nehézségeinek egy-egy aspektusát külön-külön, vagy együttesen kísérlik meg kiküszöbölni.

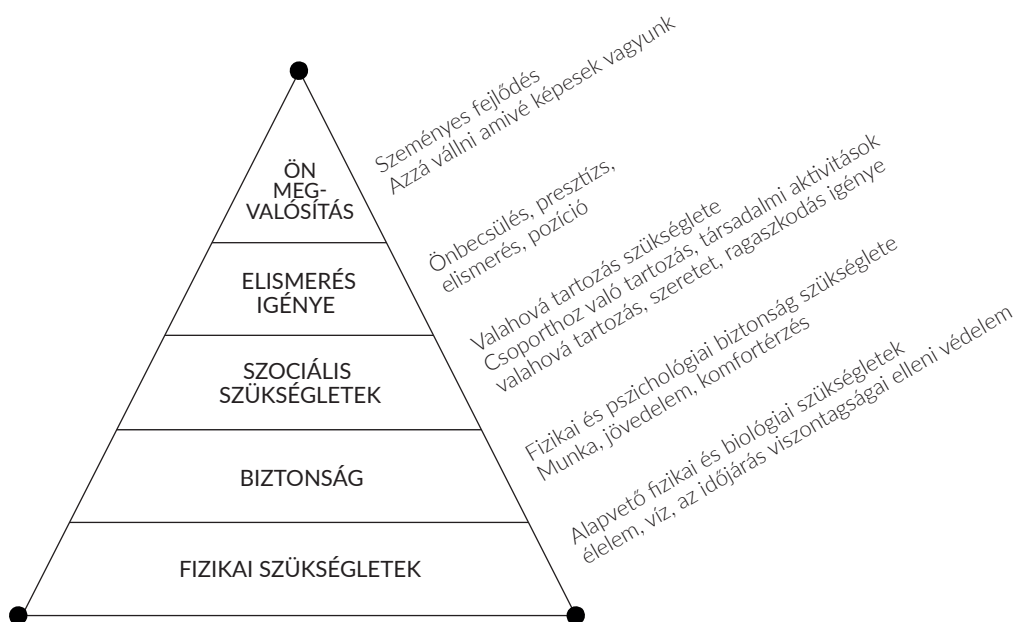
Minőségi öregedés, a minőségi öregkor és a tanulás

Kulturális és oktatási kezdeményezések olyan sokasága található meg az időstanulás globális palettáján, amelynek még tipologizálása is a kutatás előtt álló feladat. Egy korábbi kutatás végeztével tanulmányomban kísérletet tettem az időskori tanulási igények európai horizontú áttekintésére. E helyütt, a fentiek fényében hangsúlyozandónak tartom, hogy az időskori felnőtt tanulás testi-mentális egyéni, valamint szocio-kulturális közösségi céljainak, a „jól-lét”-nek elérését elsődlegesen egészségügyi-szociálpolitikai háttér biztosításával lehet elérni, mely a XXI. században a közszolgáltatások, az üzleti világ és a civil szervezetek-önkéntesek anyagi és emberieségi (jótékony) ráfordításait követeli meg.

A jelen kutatás eredményeire is építve, közreműködésemmel mintegy *alkalmazott tudományos tevékenységként* az ELTE is elindította a „Harmadik Kor Egyeteme, ELTE – a tevékeny időskorért” felnőttképzési programot. Hasonló szenior egyetemek, harmadik kor egyetemei, mint azt mindkét említett munkámban is bemutattam, évtizedek óta működnek Finnországban, Franciaországban. Nagy-Britanniában, Ausztráliában, Lengyelországban és Dél-Afrikában is másutt, míg Magyarországon egyebek mellett Miskolcon alapítványi, a Zsigmond Király Főiskolán Óbudán valamint a Testnevelési Egyetemen Szenior Akadémia elnevezéssel felsőoktatási háttérrel is. Az ELTE projekt első évének lebonyolításáról beszámoltam az Andragógia és Művelődéstudomány folyóiratban¹⁵, így e helyütt az időskori tanulás sajátosságai szempontjából, mintegy esettanulmányként térek ki rá ismét.

¹⁵ A Harmadik Kor Egyeteme, ELTE – a tevékeny időskorért első évada, Andragógia és Művelődéstudomány, 2013. 2. szám. <http://www.andragogiaesmuvelodeselmélet.hu/node/48>

A Harmadik Kor Egyeteme, ELTE projekt a korábbi időskori igényeket számba vevő, és fenti kutatásra is építő elemekre épült. A „*tevékeny időskorért*” már címválasztásában is koncepció-építő elvet követett. Az angol terminus technicus – ‘active ageing’ – aktív idősödésként került be a magyar politikai köznyelvbe (‘az aktív idősödés európai éve’), ezt magyarosabb és egyben tartalmában egyértelműbb kifejezéssel kötöttük az ELTÉ-hez. A program felépítésében következetes alkalmaztam az időskor sajátosságai terén végzett kutatásaim és a Maslow-féle szükséglet-hierarchián alapuló motivációs piramis elveinek kombinációját (5. ábra)



5. ábra A szükségletek Maslow-piramisa

Az előkészítés során először az *időskor fiziológiai szükségleteit* vettük figyelembe: alapkritérium volt a földszinti helyiség, az azonos szinten elérhető mosdó, a hangosítási lehetőség, a könnyen igénybe vehető ülőhelyek, a tömegközlekedéstől gyalogszerrel minden időjárási körülmény esetén könnyű elérhetőség (lásd a fentebb idézett amerikai és sopoti példák) az időpont napközepi elhelyezése, hogy az előadás vége még télen is sötétedés előtt hazaérést tegyen lehetővé.

Minden erénye ellenére idősek számára ezért kellett elutasítani az ELTE Lágymányosi campusát, minthogy kedvezőtlen időjárás (eső, hó, szél, jeges-csúszós út) esetén fizikai megközelítési nehézségek és veszélyek merültek volna fel, melyek ellentmondtak volna a *biztonságérzet szükségletének*. Különösképpen, hogy alacsony légterű, kizárólag lépcsőssorral megközelíthető előadótermet ajánlottak fel. Így ezen, alulról második Maslow-féle szint, elérése érdekében (a fentiekén túl) biztosítani kellett a helyben működő telefonos portaszolgálatot, az időseket fogadó szervező-információs szolgáltatást és az őrzött ruhatár lehetőségét.

A *szociális szükségletek*, az összetartozás igényének kielégítéséhez – a projekt indulásától a zárásig – mindkét évadban mindvégig magam nyitottam és zártam az előadásokat, megköszönve a folyamatos hallgatói jelenlétet, két távollétem esetében helyettesítva.

Az *önbecsülés, presztízs szintjének* motivációs lépéseit szolgálta az ELTE nevének folyamatos és következetes megtartása a projekt során, az első alkalommal elvégzett mini-kutatás és eredményeinek helyben történő feldolgozása és közzétevése – amelynek révén a résztvevők megismerhették, milyen szociális csoportjellemzőkkel rendelkeznek, s hallhatták egymás motivációit is. A tanfolyam zárásakor ezt az önbecsülési motivációs igényt vette figyelembe a szimbolikus értékű tanúsítvány, melyet a kezdeményező nyugdíjas-szervezetek vezetőivel közösen nyújtottunk át.

Végül az *önmegvalósítás szintjén* az egyetemi szintű előadások, kitűnően felkészült egyetemi oktatók biztosításán túl ugyancsak következetesen biztosítottuk a kérdés-válasz interaktív lehetőségét a programban, s egyetlen esetben sem fordult elő program-elmaradás, tehát az idős hallgatók minden esetben tudásban gazdagodva érezhették magukat az otthonról történt kimozdulásért cserébe. A tanfolyam végén pedig Tanúsítványt vehettek át az idős hallgatók, természetesen pusztán szimbolikus értékkel, ám a Maslow-piramis „azzá válni, aki vagyok” kritériumának elérését igen sokan *expressis verbis* kinyilvánították a tanfolyam végeztével. A program oktatási-tanulási minőségét emeltük önálló honlap létrehozásával, az előadások anyagának és videó-felvételének online közzététele, melyeket a mai napig mintegy 8-10 ezren néztek meg – s a felvételeken törekedtünk a felnőtt hallgatók jelenlétét, hozzászólásait minden esetben közzétenni.

Összegzés

Az időskori felnőtt tanulás a minőségi öregedés és öregkor facilitálásának csak egyik eszköze, s az időskori „jól-lét” megszerzéséhez és biztosításához elsődlegesen megfelelő egészségügyi-szociálpolitikai eszközök szükségesek a XXI. században. Mindazonáltal igen változatos köz, üzleti és civil-önkéntes kezdeményezéssel lehet elősegíteni a minőségi időskor támogatását. Az időskori tanulás ugyanakkor mentális, fiziológiai és szociális jólléti tényezők elősegítője lehet, azonban megvalósításakor a fiatalabb korú tanulókéhoz képest jóval inkább figyelembe kell venni az időskori szükséglet-hierarchiát, mint az egyébiránt általánosan ismert szükséglet-piramis fokozottan érvényes szempontrendszerét.

Irodalomjegyzék

- Bárdos György (2006): *Az élet árnyoldalai – fájdalom, öregedés, halál*, Scolar Kft.
- Bromley, D.B.(1972): *Az emberi öregedés pszichológiája*, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Brown, Jackie, Bowling, Ann és Flynn, Terry (2004): *Models of Quality of Life: A Taxonomy, Overview and Systematic Review of the Literature*, European Forum on Population Ageing Research.
- Demográfiai életfa-ábrák: Population Pyramids of the World from 1950 to 2100 <http://populationpyramid.net> Letöltés, 2014. augusztus 29.
- Gelencsér Katalin (2006): *Az időskorúak művelődése és közösségi formái Magyarországon*. Kultúrpoint Iroda, Budapest
- Gloviczki Zoltán (2004): *Philemon és Baucis*. <http://www.vigilia.hu/regihonlap/2004/2/gloviczki.htm>, Letöltés, 2012. május 20.
- Iván László (2012): *Öregedés: örök ifjúság?* <http://www.dura.hu/html/mindentudasivanlaszlo.htm> 2012. május 18.
- Maróti Andor (1997, szerk.): *Andragógiai szöveggyűjtemény, II. k..* Tankönyvkiadó.
- Maróti Andor (2005): Elméleti alapok az idős emberek tanulásáról és tanításáról. In: Sz. Molnár Anna (szerk.): *Az idős felnőtt rétegek (45 év felettiek) felnőttképzési igényei és képzési lehetőségei*. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet, 37-58. o.
- Maslow, A. H. : Elmélet az emberi motivációról. In: *Szöveggyűjtemény az általános és a személyiségpszichológiáról*. Tankönyvkiadó. 1989. 373-393. o.

- Striker Sándor (2005): Időskorúak képzési igényei Európában, In: Sz. Molnár Anna (szerk.): *Az idős felnőtt rétegek (45 év feletti) felnőttképzési igényei és képzési lehetőségei.* Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet, 95-121. o.
- Striker Sándor (2012): Q-Ageing – a World-Wide Overview of Good Practices, Újbuda. 172. o.
- Striker Sándor (2013): A Harmadik Kor Egyeteme, ELTE – a tevékeny időskorért első évada, *Andragógia és Művelődéstudomány*. I. évf. 2. szám.
- Williams, Olivia (2012): *Respecting the elderly in traditions and cultures across the globe.* <http://thelegacywriters.com/908/respecting-the-elderly-in-traditions-and-cultures-acrossthe-globe/>, Letöltés, 2012. május 20.

IDŐSKORÚAK KÉPZÉSI IGÉNYEI EURÓPÁBAN

„a képzési lehetőségektől nem foszthatjuk meg azokat, akik már befejezték iskolaéveiket: bármely életkorban hozzá kell, hogy jussanak az oktatáshoz, hiszen nincs olyan életszakasz, amikor ne lenne hasznos tanulni, és az oktatásnak mindvégig segítséget kell nyújtania az embereknek ahhoz, hogy megőrizhessék tudásukat, s hogy új ismereteket szerezhessenek.”

*Marie-Jean Caritat, Condorcet márkijának
beszéde a Konvent előtt, 1792. áprilisa,
részlet*

Bevezetés

Az időskorúak és a képzés kérdésköre Európa országában nem feltétlenül azonos probléma megragadásának bizonyos aspektusaként kerül a kutatók és politikai döntéshozók figyelmének látókörébe. Felmerülhet a társadalomra nehezedő gazdasági (Nagy-Britannia), munkaerő-piaci (Nagy-Britannia, Hollandia, Dánia), szociális (Hollandia, Dánia, Németország), szocio-kulturális vagy éppen szociális-mentálhigiénés (szinte mindenütt) kérdésként, s általában mint mindezen, a társadalmi-gazdasági makro és mikro szintjein számos ponton megjelenő potenciális problémamegoldó faktor.¹⁶

A képzés szerepét általában pozitívnek ítélik meg az időskorúak vonatkozásában, noha - elsősorban bizonyos munkaerő-piaci elvárások körében - bizonyíthatóan, néhol pedig csak megfelelő kutatások hiányában nem adatszerű, csak tapasztalati módon alátámaszthatóan nem hozza meg a remélt eredményt.¹⁷

¹⁶ Írásunk természetesen csak szűk merítés az európai időspolitikák területéről.

¹⁷ A jelen összefoglaló mintegy negyven nyomtatott és elektronikus nemzeti és nemzetközi forrásra támaszkodik. Folyamatos forrásmegjelölés helyett néhány kivétellel csak a Irodalomjegyzékben jelöltük meg fellelhetőségüket

Az időskorúak képzése terén tapasztalható európai példák többszörös igény-mezők és az ezek kielégítésére létrejött és létrehozott igen összetett és rétegzett, társadalmi, gazdasági, kormányzati megoldások, sőt ezeken belül is szövevényes formális és informális, tematikus és módszertani, folyamat- és célorientált programok, hagyományos és új intézmény- és szervezet struktúrák ismerhetők fel. Közös elemük a kínálat, azaz hogy speciális és érdemleges célcsoportnak tekintik az időskorúakat, s a választ ki-ki a saját oktatási, és még inkább felnőttoktatási hagyományaiból fakadó megoldásokkal adja meg. Ennek megfelelően az egyik-másik országban megragadható „jó gyakorlat” – azaz példa – korántsem jelenthet panaceát más igények, más hagyományok és az időskorúak képzéséhez fűzött eltérő elvárások esetében. Így a példák ismertetésekor azokat az aspektusokat törekedtük kiemelni, amelyek véleményünk szerint másutt is tanulsággal szolgálhatnak.

Munkaerőpiaci helyzet: karrier és tanulás

A tanulmányok és kutatások reflektorfénye egyazon társadalmi csoportra vetül: az életkori-egészségügyi szempontból közös karakterisztikájú idős korosztályra, melynek munkaerőpiaci szempontból is van azonos kategóriája, mégpedig az aktív kort elhagyó nyugdíjas lét. Ennek megfelelően a problémakörrel foglalkozóknak e két sajátossággal kell kiemelt módon foglalkozniuk.

Ezek közül az *idősek mint öregek* aspektus – ahol az életkor a nem teljes értékű biológiai lét, azaz a betegekhez közelítő *egészségügyi-szociális* karakterisztika – a képzést a biológiai-fizikai önellátás elősegítése, valamint a pszichikai mentálhigiénés és hasonló nehézségek leküzdése érdekében, azaz az emberi élet értékének, minőségének megőrzése céljából tartja fontosnak.

A másik, az *idősek, mint nyugdíjasok* aspektus – ahol is az életkor a munkaerőpiacról való távozás miatt *gazdasági-szociális* karakterisztika – a képzést a gazdasági-szociális aktivitás folytatásának és megőrzésének eszközéül tekinti, a társadalom szövetéből való kihullást igyekszik megelőzni általa. Mint látni fogjuk, bizonyos források az inaktívak kérdéskörén belül tudatosan meg is különböztetik a nyugdíjasok és a munkanélküliek csoportjait.

A két felfogás az európai gyakorlat szintjén természetesen mindenkor és szinte mindenütt összefonódik, azonban a nyilvánvalóan specializált profilú – állami, önkormányzati és non-profit – intézmények és ezek rendszerének mindegyike saját szempontjából nyúl a problémakörhöz.

Az időskorúak képzési igényeinek és képzési sajátosságainak tárgykörével foglalkozó európai tanulmányok, kutatások, koncepciók és programok összegzésekor egy különös dichotómia rajzolódik ki, mely csaknem egyértelműen két részre szakítja az egyéb szempontok szerint összefüggő képet.

Ne higgyük azonban, hogy az említett dichotómia a fenti kettősségben – az idősek, mint öregek, illetve az idősek, mint nyugdíjasok (inaktívok) rejlik. E kettősséget ugyanis, úgy tűnik, a szakemberek e korosztály természetes és egymásra ható adottságának veszik.

A korosztályhoz kapcsolódó, képzési-tanulási szolgáltatásokkal enyhíthető problémákat mégis kétféle célcsoporthoz kötötték az elmúlt bő évtizedben, nagyjából az alábbi séma szerint:

1990-es évek:

saját önfenntartásukban *veszélyeztetett* csoportok.

- a munkaerőpiacról kinnrekedtek (munkanélküliek)
- idősek

2000-es évek:

az összetársadalmi - gazdasági egyensúlyt *veszélyeztető* csoportok:

- idősek
- a munkaerőpiacról fiatalon távozók (55-65 évesek)

A szemléleti változás szembetűnő. Az 1980-as évek nagy nyugat-európai munkaerőpiaci – irányított és piac-diktálta – átstrukturál(ód)ását követően a nagy európai nemzetgazdaságok számára az 1990-es évekre a munkanélküliség általános politikai krízisből szociálpolitikai krízissé enyhült, melyen képzéssel – nem kevésbé átképzéssel – igyekeztek segíteni. E szociálpolitikai kríziskezelésben váltak társakká a bajban – rokon célcsoporttá – a munkanélküliek és az idősek. Mindkét csoportról „gondoskodni” kellett, melynek egyik eszköze a képzés, a tanulás lett.

Az 1990-es évek végére a munkanélküliség mértékét a fejlett országokban sikerült egyszámjegyű szinten tartani és gazdasági terhet többek között a harmadik világról beáramló források, a gazdasági pumpa révén kezelhetővé szelídíteni. Azonban ekkorra a jóléti szociális-egészségügyi rendszer eddigre kiépített hátterére és a magas GDP-kben is megmutatkozó egyéni jövedelmekre alapozó, és hosszabb biológiai életszakasz elé tekintő megnövekedett idős korosztály felismerte a korai nyugdíjba vonulás előnyeit. (Az előny kölcsönös, hiszen természetesen a munkáltatók is szívesen állítanak be helyükre alacsonyabb bérköltségű fiatalokat.)

A korábbi időszakban gondoskodásra szoruló idősök mellé így tehát szociális-gazdasági rétegződés szempontjából „felülről” csatlakoztak a 2000-es években a munkaerőpiacot fiatalon elhagyó, 55 év feletti munkanélküliek és korai nyugdíjasok.

A beavatkozás irányultsága az 1990-es és a 2000-es évek között mondhatni pólust váltott. A megelőző szakaszban az egyén és a család, azaz a *mikrogazdasági* szint forgott közvetlen veszélyben, s azt kellett – többek között képzési-tanulási szolgáltatások biztosításával is – elérni, hogy ez ne váljon **társadalmi válsággá**. Napjainkban azonban az ellenkező folyamatnak vagyunk tanúi: a kutatók, szakemberek és politikai erők felismerték, hogy a *makrogazdasági* tényezők válhatnak tarthatatlanná, ha a jóléti ellátó rendszereknek változatlanul növekvő időskorúval és fiatal nyugdíjassal kell számot vetnie – s ha ezen nem sikerül változtatni, az leáramolhat az egyéni-családi, azaz a *mikroökonomiai* szintre, szétrobbantva a mára elért juttatásokat és biztonságot.

Tulmutat a jelen áttekintés kérdéskörén, hogy alighanem a hagyományos, családi gazdálkodásra felépített, évezredekig fennálló gazdálkodást szétziláló ipari forradalom által elindított nagy ívű folyamatnak vagyunk tanúi. Ennek első fázisában az *ipari társadalmak* krízis-korosztálya az akkor túlon túl nagyszámú *iffúság* volt, s nem csodálkozhatunk, hogy az egyik bevetett eszköz (a gyermekmunka mellett) a tankötelezettség szolgáltató- és intézmény-rendszerének kialakítása volt. A második fázis esetében a *posztindusztriális* kor kezdetét jelző túltermelésre és munkaerő-feleslegre adott választ a *középkorosztályból* kitermelődött, kritikussá váló munkanélküli tömeg problémáját leküzdeni szándékozó átképzés és a kiszélesített felsőoktatás, noha a megoldást a képzést éppenséggel nem igénylő, hagyományos ipari tudást elértéktelenítő szolgáltató szektor robbanásszerű megnövekedése hozta meg.

Napjainkban a globális piacgazdaság a harmadik, szociális és egészségügyiszolgáltatásokkal ellátott *idős-generációt* „termelte túl” a már említett, általa bevezetett gazdasági pumpa révén (ne feledjük, hogy a hirtelenjött XIX. századi népszaporulat-növekedést és az ipari munkásság XX. századi felduzzasztását is mindig az adott korszak saját jólét-növekedése, illetve ennek ígérete alakította ki), s ennek megfelelően keresi korunk – többek között, ahogy eddig is – a krízis megoldását a képzésben és tanulásban.

A folyamat súlyát – és a dichotómia jelenlétét – jelzi, hogy az Európa Tanács a 90-es évek elején önálló kutatást indított a munkanélküliek és időskorúak problémáinak feltárására és a képzésben rejlő lehetőségekre, míg tíz esztendővel később Nagy-Britanniában – s ez talán tanulságos példáink egyike – kormányprogram készült a „generációs játszma” sajátosságainak feltérképezésére és – lehetőleg – a krízis megelőzésére.

Koncepcionálás: az egyik válasz - a tanulás

A felnőttkori oktatás jelölésére az *andragógia* kifejezést használjuk – vezeti be tanulmányát Dr. Boga Bálint, aki csaknem másfél évtizede lett a kérdéskörrel foglalkozó, Európa Tanács Kulturális Együttműködési Tanácsa által elindított *Felnőttnevelés és szociális változás* program magyar delegáltja. Elsősorban – hangsúlyozza igen alapos tanulmányában, mely a mi munkánkunk is kiindulópontja s a későbbiekben is egyik referencia pontja – a munkaképes kor időszakában levők oktatását értjük alatta, bár érvényessége az élete végéig tart. Az elmúlt egy-két évtizedben irányul a figyelem az idős (60 év feletti) korosztály felé is, hangsúlyozva ennek sajátosságait a felnőttoktatáson belül: ezáltal a gerogógia, gerontogógia. geroeducáció névvel jelzett oktatási terület jelent meg. Az idősök tanulási sajátosságaival foglalkozó tudomány az edukációnális gerontológia.

Az elmondottak alapján a permanens oktatásnak az idős korra is ki kell terjednie. A társadalmi változások gyorsulása égető problémává tette az idős egyének számára az aktív alkalmazkodás megtanulását.

A nyugdíjazás után a legtöbb idősnek még 10-15 (néha 20-25) év aktív ideje van hátra. A német szakemberek ezt a „kései szabadság” (späte Freiheit) idejének nevezték el, amikor is a humán igények jóformán teljes köre jelentkezik. Ezek között van a tanulási igény is, olykor rejtetten, fel nem ismert szükségletként.

A nyugdíjazás azzal fenyeget, hogy az idős egyén kiszorul a társadalmi vérkeringésből, annak minden szociális, pszichológiai és végül biológiai következményével. A gyorsan változó társadalmi környezet és az egyre hosszabbodó élettartam még inkább fokozza ezt a fenyegetettséget. Aki még ezen felül hendikeppel lép ebbe a korba (akár anyagi, akár pszichológiai, családi stb. vonatkozásban), még inkább lemarad. Az idősök oktatásának lehetőségei elsősorban ebben kell segítsenek: új egyensúlyt találni, új módokat, új szerepeket kialakítani a társadalmi életben való részvételre. Mindehhez az idős ember öntudatát, önérzetét, önértékelését kell növelni, képességteljesítő tevékenységre ösztönözve őket. Az idősoktatással elébe kell menni ennek a belső szükségletnek, s szembe kell nézni azzal a jelenséggel is, hogy a korengedményes nyugdíjazás ugyanilyen, a korábbiakban időskorúakra jellemző magatartásformákat idézhet elő. Így az idősoktatást potenciálisan igénylők életkori szakasza nem csak *felfelé*, az életkor nyolcadik-kilencedik évtizede irányába, de *lefelé*, a hatodik életévtized felé is terjeszkedésnek indult.

E téren a nemzetközi összefogást, a változásban lévő problémakör áttekintését és a lehetőségek koncepcionálását célzó teendőket (programot) az Európa Tanács Kulturális Együttműködési Tanácsa által létrehozott munkacsoportjai kísérelték meg felvázolni (Boga, 1991).

Európa Tanács

Az idősök edukációjával foglalkozó munkacsoport célja a következőképpen fogalmazódott meg:

1. új felnőttoktatási formák meghatározása a társadalmi változásoknak megfelelően, amelyek közvetlenül és maximális hatékonysággal bevezethetők;

2. nemzetközi hálózat kiépítése, rendszeres tapasztalatszerzés, információcsere céljából, egyúttal folyamatos adaptáció a változásokhoz.

A kidolgozandó kérdéskör megközelítése, főbb jellemzői a következők voltak:

Az idősök az európai országokban hasonló helyzetben vannak, hasonló szerepkörben jelennek meg, de kezelésükben az egyes országok között extrém különbségek vannak. Az izoláció, a szegregáció ténye és veszélye közös, ennek megszüntetésének módjait kell keresni, a nyugdíjazás negatívumait ki kell védeni. A fő cél: az aktív részvétel, amihez az edukáció különböző formái hatékony eszköznek tarthatók.

Ez az önmeghatározás felé vezető utat is jelenti: az edukáció-participáció-demokrácia triászának belső összefüggését általános gyakorlattá igyekszik tenni. A tanulás mint elfoglaltság, mint aktivitás, mint közvetítő eszköz az önkifejlesztés módszere kell, hogy legyen. A kor-specifikus edukációs jellemzők megtalálása, felfedése alapvető feladat.

Az oktatás tartalmilag három területet érint:

- Szociális jólét: alkalmassá tenni az időseket, hogy helyzetüket könnyebbé tegyék, problémáikat megoldják.
- Kapcsolattartás másokkal, a magányosság elkerülése.
- Kulturális fejlesztés, ami segít aktívan tartani az értelmi készségeket, akár aktív (művészeti), akár passzív (előadás, szemlélés) formában.

Egészében saját sorsuk aktívabb alakítóivá kell tenni az idős egyéneket. (Boga, 1991) Az ET munkacsoportja által felvetett, várhatóan növekvő idősoktatási igény-potenciált maga a munkacsoport, de más oktatáskutató szervezetek is tovább vizsgálták egyrészt a *személyes* – specifikusan az idősokorúakra jellemző –, másrészt pedig a *társadalmi* – az idősokorúak társadalmi környezetét jelentő – aspektusok és karakterisztikák feltárása céljából

Mi a „tudás” a felnőttoktatásban?

Rövid elméleti kitérőt kell tennünk az időskori tanulás gyakorlati aspektusainak tárgyalása előtt. A Nottinghami Egyetem Felnőttoktatási Tanszékének filozófia professzora, K. H. Lawson a felnőttoktatásban – elhatárolva azt „a felnőttek oktatásától” – *ab ovo* elutasítja a készségek (skills) tréning-jellegű átadását, és a tárgyi tudás átadását, memorizáltatását sem tekinti a felnőtt tanulás célterületének.

„A ’tudás’ mint olyan, önmagában nem kényszerítő tényező. Nincs semmiféle logikus ok, hogy elfogadjuk vagy elismerjük autoritását, s ha így teszünk, akkor saját döntésünkkel transzformáljuk a ’tudást’ kényszerítő erővé. Hasonló módon a mi döntésünk alapján jön létre a tudás képviselőinek autoritása.” A Lawson által hivatkozott Oakeshott szerint „az emberi életforma önmagunk s világunk ’megértéséből’ és ’hitéből’ áll”.

A felnőttek esetében, ahogy a szerző hangsúlyozza „a tudat szabadságán van a főhangsúly, s az értelmi szabadság előfeltétele, hogy valaki képes gondolkodni és ítéletet hozni” (Lawson, 1983).

Az időskorúak képzésének helyi, gyakorlati szintjén a „jó gyakorlat” bizonyos aspektusait kívánjuk kiemelni. Azokat, amelyek a személyes bekapcsolódást vélhetően elősegítik és ezt követően az időskorú egyén esélyeit, életminőségét s így közérzetét is várhatóan javítják - összességében pedig enyhítik mindazokat a társadalmi-gazdasági terheket, amelyeket a fentiekben jeleztünk, s amelyekre a továbbiakban is ki fogunk térni.

Meg kell jegyeznünk azonban – noha ez az írás kizárólag az európai gyakorlattal foglalkozik –, hogy az Amerikai Egyesült Államokban az időskorúak fizikai-szellemi gondozásával minden korábbinál kiterjedtebb szolgáltató „iparág” alakult ki.

Számtalan egyetem és főiskola kínál időskorúak gondozására indított képzést, s ennek megfelelően szinte megszámlálhatatlanul sok honlap kínál karrier-lehetőségeket az időskorúakkal való foglalkozás területén. Noha a kérdés ottani társadalmi-gazdasági háttere meglehetősen eltér az európai és még inkább a hazai realitásoktól, módszertani aspektusokból korántsem volna hiábavaló a kitekintés körét a későbbiekben ilyen tekintetben tágítani.

Az angol szakember elismeri azonban, hogy az intellektuális szabadsághoz kognitív alapok is szükségesek. „Nem a világűrben szabadon zuhanó emberek vagyunk, akik számára semmit sem jelenthet a „fel’ és a ’le’, hanem sokkal inkább űrhajósok, akiknek az űrkabinjuk vagy a Föld az irányadó referenciapont, amely időpontot ad, jelentőséget biztosít az irány gondolatának, s lehetővé tesz döntéseket arról, merre tovább. Oktatási szempontból tehát lényegbevágó, hogy bármely elért tudás valóban képessé tegyen minket választásra” (Lawson, u.o.).

Az idősök tanulási gyakorlatában különösképpen figyelembe kell vennünk, hogy önálló gondolkodású és világképű, nagy személyes tapasztalattal és kritikai készségekkel rendelkező *tanulók* igényeit kell kielégíteni.

Az időskorúak specifikus képzési igényei – a személyes aspektusok

Általános megállapítások

Hozzáférés (access)

Az ET *Felnőttnevelés és szociális változás* munkacsoport szerint az idősök tanulása oktatása hozzáférés szempontjából két szinten valósulhat meg:

- helyi, közvetlen gyakorlati kérdések elsajátítását célzó formákban
- egy-egy központi helyen kialakult, felsőoktatás jellegű, szélesebb tudományos, művészeti ismeretek továbbadását is célzó formákban (mint például az úgynevezett Harmadik Kor Egyetemei).

Várható célcsoportok

A résztvevői igény-hajlandóság szempontjából:

a) a kor oldaláról:

- az egyetemeken az ún. fiatal öregek (72% 55 és 65 év közötti, alsó korhatár 45 év), – a helyi szervezésű klubjellegű formáknál a 65-70 év körüliek nagyobb számban vesznek részt.

b) a nem oldaláról:

- az egyetemi foglalkozásokon főleg nők vesznek részt (80-90%), a férfiak halálozási rátáján kívül egyéb tényezők is szerepet játszanak (kevesebb az egyedülálló, inkább baráti körbe járnak)
- a klubjellegű foglalkozásokon több férfi vesz részt

Személyes motiváció, előzetes végzettségi szint szempontjából:

- *a motiváció szempontjából* a szociális helyzet, az előző tanultsági szint hat a személyes vágyakon felül; van, amikor az el nem ért tanulás egész életen át tartó vágya teljesezhet ki ebben a korban: a „nosztalgia és a kimaradt lehetőség keveréke”.
- *előírt követelmény szerint* főleg az érettségizett, főiskolát, egyetemet végzett rétegek vesznek részt (alkalmazott, értelmiségi). Az ET felmérés adatai szerint egyetemetvégzettahallgatók51,3%-a,főiskolátvégzett18,9%-uk,középiskolát végzett 27,1%-uk, és ez a megoszlás felveti az elitizmus problémáját;

Igényre szabott metodológia I. – oktatásmódszertan

Az idősek oktatásának jellemző vonásait vázaltszerűen soroljuk fel; összefoglalóan azt kell kiemelni, hogy nem tantárgycentrikus, hanem tanulócentrikus kell legyen, sajátos, szoros tanár-tanuló kapcsolat jellemezze és a tanuló maga is alakítsa a tanórát.

Az alábbiakban felsorolt, gyakorlati tapasztalatok alapján megfogalmazott elvek mellett a különböző kutatások gyakorta kiemelik, hogy az idősek tanulási folyamatának pontosabb ismerete lenne szükséges, és speciális didaktikai módszerek kialakítására is szükség van.

A későbbiekben a „jó gyakorlat” nemzeti mintáinak bemutatásakor elkerülhetetlenül ismétlésekbe is fogunk bocsátkozni, azonban az ET és egyéb kutatások alapján már most összegezhetők bizonyos általános megállapítások:

- hangsúly a tanuláson, ne a tanításon legyen;
- az ütemet a tanulóhoz kell mérni (lassabb);

- korán megtudni a tanuló elvárásait, reményeit;
- megvitatásra, kérdésekre elég időt szánni;
- szemléltető anyagokat használni;
- a tanuló tapasztalataira építeni;
- új ismeretet a már meglevő ismerethez kötni;
- a példák, illusztrációk legyenek olyan konkrétak, amilyenek csak lehetnek;
- a vizuális segédeszközök egyszerűek, világosak legyenek;
- a tanulás gyakorlattal kombinált legyen;
- légkör segítő legyen;
- időhiány ne jelenjen meg soha;
- a tanár csak katalizátor, animátor legyen;
- csoportos, együttműködő részvétel alakuljon ki a foglalkozásokon;
- a tanulás a kapcsolatteremtés, kollektivitás helye és motiválója legyen;
- a tanulás interakciót jelentsen a környezettel.

A Harmadik Kor Egyetemének (3KE) megállapításai

A nyolcvanas évektől működő Harmadik Kor Egyeteme (*University of the Third Age*, röviden *U3A*), központja Bromley, Nagy-Britannia, lásd még a jó gyakorlat fejezetben) munkatársát, *Dr T. S. Chiverst*, a Sunderlandi Egyetemről már korábban nyugalmazott szociológia professzort bízta meg egy rövid jelentés elkészítésével.

Chivers megállapítja, hogy a 3KE egyedi tanulási sajátosságokkal rendelkezik, amennyiben

- az anyag elsajátítása nagyon informális
- a tanár és a résztvevő között szándékosan leépítik a távolságot
- lehetőség van önkéntes szerepváltásra (résztvevőből szervezővé és fordítva)
- a csoportok többsége kísérleti formákban működik, amelyek lehetővé teszik az észrevételeket és az átalakítást
- a környezet barátságosan társas-jellegű és
- van lehetőség eddig ki nem próbált tanulmányok indítására,

azzal együtt hogy a 3KE biztosítja mindazokat az oktatási formákat is, amelyek más oktatási intézményeknél is elérhetők, mint például a szakképzés, a továbbképzés a legkülönbözőbb tárgyakban vagy éppen az interaktív tanulás (*Chivers*, 2003).

A 3KE tanfolyamait minden esetben alkalmi, eseti önkéntes szervező/aktivista (*convenor*) indítja, aki, ha elég tanulót toboroznak a munkatársak, azután maga vezeti is le a „tanórát”. Az eseti szervezőkkel folytatott interjúk alapján *Chivers* a következő stílusokat különítette el.

- a szeminárium-vezető típus, aki tantárgy-központú programot követ, munkalapokat használ és általában kérdéseket tesz fel, ezzel stimulálva vitát a tanórák során
- a csoportformáló típus, aki a résztvevők igényeinek megfelelően építi fel és alakítja a programot, folyamatosan levezető szerepre vonva be a résztvevőket, miközben ő maga folyamatosan ismereteket ad át
- az előadó típus, aki előadja azt, amire készült, s azután vitára kéri fel a többieket.

Chivers szerint a második típus a legáltalánosabb a 3KE-n, s ennek révén az önkéntes szervezők maguk is sokat fejlődnek. Akik közülük az első, szeminárium-vezető stílust választják gyakran küszködnek félelmekkel a tanfolyam kezdetén, nem tudván, hogyan is kell beszélni és hogy nem unják-e őket a többiek, azonban menet közben általában önbizalmat nyernek, és elsajátítják a legfontosabb készségeket.

Az eseti szervezők elmondták, hogy

- felelősséget éreznek a csoportjuk iránt,
- arra törekednek, hogy a résztvevők jól érezzék magukat
- igyekeznek lefektetni bizonyos alapszabályokat
- motiválni akarják a többieket
- s egyre inkább tudatosul bennük, hogy mennyire mások vagyunk,
- úgy érzik megváltoztak maguk is
- új készségek fejlődtek ki bennük
- s barátságot kötöttek a csoport tagjaival.

A vizsgálat arra a megállapításra jutott, hogy gyakorlatilag mindegyik 3KE csoportban szocializációs folyamat zajlik le, s a tanulás értékét is nem utolsósorban az jelenti, hogy, egy csapat embert interaktív csoporttá alakít át, amelyben növekedési folyamatok indulnak el.

Chivers nagy jelentőséget tulajdonított a 3KE típusú tanulási folyamatoknak, amelyek szerint, ha „csúcsra járatják” őket, akár a szociológiában *integrált személyiségnek* nevezett szintre is eljuttathatják a résztvevőket, azonban még kevésbé sikeres esetekben is úgy tekinthetők „mint mentálhigiénésen is támogató programok, amelyek hozzájárulnak a hátrányos helyzetek enyhítéséhez is” (*Chivers, uo.*).

Igényre szabott metodológia II. - a képzők képzése

A fentiekben már szükségszerűen áttértünk az időskorúakkal foglalkozó - ez esetben éppenséggel különlegesen speciális, eseti önkéntes - képzők sajátos szakmai (andragógiai-gerontológiai) kívánalmaira. Szélsőségesen, hiszen mint láttuk, a felnőttképzésben, de ezen belül még hangsúlyosabban az időskorúak képzése esetén - a gyermekekkel foglalkozó pedagógustól és a felnőttkorú, ám speciálisan célorientált egyetemi hallgatókkal foglalkozó egyetemi oktatóktól eltérően - sajátos igények és elvárások komplex halmazára kell felkészülniük az időskorúak oktatóinak.

Azonban - mivel ennek önmagában is történetileg majd' évszázados szakirodalma van - e helyütt csak az Európa Tanács munkacsoportjának következtetését idéznénk, mely szerint:

„Felnőttnevelők (andragógusok) képzésére van szükség (csak néhány helyen valósul meg a kutatott országok közül). Az idősekkel foglalkozók ezek közül kerüljenek ki, szükség esetén speciális továbbképzés után. Jelenleg gyakorlatilag mindenütt belső indíttatás, ambíció alapján választódnak ki Európában a felnőttoktatás és gerontológia gyakorlóit (középiskolai és egyetemi tanárok, szociális munkások, önkéntesek)” (*Boga, 1991*).

Az időskorúak képzése - a társadalmi aspektusok

Általános megállapítások

Az Európa Tanács vizsgálatából és egyéb kutatásokból számos, az időskorúak képzési igényeinek társadalmi-ellátó hátterére vonatkozó tapasztalat, s az ezekből eredeztetett megállapítás és kíváncsi fogalmazható meg.

- A szociális ellátó szféra szerepe fontos, a lokális oktatási formák egyértelműen a szociális ellátás helyi szerveivel állnak kapcsolatban.
- A különböző társadalmi egyesületek eltérő mértékben vállalják a geroeducációt, ez még a kifejezetten idősek érdekvédelmi szervezeteire is vonatkozik.
- A tömegkommunikációs eszközöknek nagy szerepe lehet az oktatási formák ismertetésében, publikálásában, azonban nem mindig segítenek a szükséges mértékben. A távoktatás az idősek számára, különösen rokkantaknak, igen nagy lehetőséget rejt magában, ám ez messze nincsenek kiaknázva, és elméleti kidolgozása sem teljes körű.
- A konkrét ismeretközlésen, illetve tevékenységen felül a mentális készségek általános javítását célzó foglalkozások külön kiemelt teret kell kapjanak.
- Az oktatás fogalma igen széles értelemben értendő: a szervezett közös tevékenységek önfejlesztő hatása is ide sorolható.
- Az oktatás elősegíti az idősek politikai aktivitását (például: Öregek Parlamentje, Hollandia, demokrácia-képzés, Dánia);
- Az idős népcsoporton belüli hátrányos helyzetűek kérdése még összetettebb, idetartoznak a szegények, rokkantak, pszichológiai problémával küszködők. Hogyan vonhatók be ezek a csoportok az oktatásba? Elsősorban azonban más típusú segítséget igényelnek.

A fenti, meglehetősen általános megállapításoknál jóval adatgazdagabb tájékozódási pont lehet számunkra néhány, az időskorúak oktatásának társadalmi hátterére és beágyazottságára vonatkozó Nagy-Britanniában készített vizsgálat.

A harmadik és negyedik kor vizsgálata – Nagy-Britannia

Háttér

A brit Foglalkoztatási Tanulmányok Intézete (*Institute for Employment Studies, IES*), valamint a Felnőtt és Permanens Oktatás Nemzeti Intézete (*National Institute for Adult and Continuing Education – NIACE*, lásd még a jó gyakorlat fejezetben) a kilencvenes évek végén két külön kutatást végzett – az előbbi közvetlenül a brit oktatási és foglalkoztatási tárca megbízásából – az 50-71 évesek (harmadik kor), illetve a 70 fölöttiek (negyedik kor) tanulási szokásainak feltárására.

A harmadik korúak – IES

Az IES-től S. Dench és J. Regan egy korábbi, 1997-es felmérésre épített, amikor is az akkor meginterjúvált 16 és 59 évesek közül az 50 fölöttiekkel, egy 336 fős mintával készítettek összehasonlító interjúkat 1999 tavaszán. Széles körben ismert – jelzik maguk is jelentésük bevezetőjében –, hogy az embereknek folyamatosan meg kell újítaniuk a tudásukat és új képzettségeket kell elsajátítaniuk, ha versenyképesek kívánnak maradni a munkaerőpiacon, s ugyanennyire fontos ez a nemzetgazdaság számára is, ha hatékonyan akar versenyezni a nemzetközi piacokon.

Ugyanakkor azt is tudjuk, hogy a képzésben való részvételnek ennél jóval szélesebb körű haszna is van, így például jótékony hatással van az egyén és a közösségek egészségügyi és szociális jólétére is. A kutatás megkísérelte adatokkal alátámasztani a feltevéseket az adott korosztály tanulási szokásainak vizsgálatakor, rákérdezve arra, mi motiválja őket abban, hogy tanulnak, vagy éppen hogy nem tanulnak, s hogy mely tényezők akadályozzák őket a tanulásban.

Kutatásaik összegzését a következőkben foglalhatjuk össze:

- 80% pozitív hatást tulajdonított a tanulási folyamatnak az alábbi területek legalább egyikén: az élet élvezete, önbizalom, énkép, elégedettség érzete az élet egyéb területein, vagy az előttük álló akadályok leküzdése
- 42% úgy érezte, hogy javult saját érdekképviselési képessége, s hogy felelősséget vállaljon saját ügyeiért
- 28% jelezte, hogy a tanulás eredményeként megnövekedett a részvétele a társasági, közösségi és/vagy önkéntes tevékenységekben
- A fizikai korlátozottság vagy a rossz egészségügyi állapot akadályt jelent a tanulási folyamatokban való részvételben. Azonban az ilyen hátrányokkal küzdő tanulók nagyobb arányban jelezték, hogy a tanulás a hasznukra vált, mint az egyébként egészségesek.
- Szoros kapcsolat áll fenn a tanulás és a munka között. Ám amíg a tanulási hajlam csökken a nyugdíjba vonuláskor, a munkaerőpiacról való kilépés éppen hogy fel is keltheti a tanulás igényét

- A tanulási igények döntő része intellektuális indíttatású volt, azaz aktívan kívánták tartani agyukat, új dolgokat szerettek volna hallani, olyanokat, amelyekre mindig is kíváncsiak voltak. Csupán ezt követte a személyes és instrumentális (célirányos) megokolás.
- A tanulás elutasításának legáltalánosabb oka az időhiány és az érdeklődés hiánya volt. 25% azt állította, hogy már eleget tanult az életében, míg 22% úgy érezte, hogy öreg a tanuláshoz. Fontos érv volt a családi kötelezettségek ellátása is - a nem-tanulók sokkal nagyobb mértékben töltötték idejüket az unokáikkal.

A kutatás egyik legérdekesebb részére – különösképpen saját előfeltevéseik tükrében – a képzési folyamatok keretében lefolytatott tanulmányok kérdéskörében adott válaszok összegzésekor derül fény.

A kutatás kiterjedt a képzési költségek adataira is. Összességében e pontokban foglalták össze a kapott eredményeket:

- A leggyakoribb részvétel az információtechnológiai (IT) tárgyú tanfolyamokon volt kimutatható ezt követte a munkakörhöz kapcsolódó képzés
- A teljes munkaidőben foglalkoztatottak döntő mértékben a munkakörükhöz kapcsolódó képzésben vettek részt, míg a nyugdíjasoknál a személyes érdeklődés kielégítése és a régebbi vágyak beteljesülése volt a döntő cél
- A képzettség megszerzése nem volt fontos. A képzési-tanulási részvételnek csupán 25%-a eredményezhetett képzettséget.
- A képzés helyszíne a legtöbb esetben a munkahely, vagy a munkáltató oktatási központja volt. A 60 felettiek azonban többnyire felnőttoktatási intézményben, vagy továbbképző főiskolán tanultak. Nagyon kevés képzés folyik egyéb helyi vagy közösségi helyszínen.
- Az esetek 33%-ában nem volt részvételi díj, míg a másik egyharmad esetében a résztvevők maguk fizették ki azt, míg 22%-ban a munkáltató fizette az időskorú képzését.

Azok közül, akik nem tanultak, a fentebb már említett egészségügyi okok, illetve az érdektelenség álltak előtérben. Sokan nem tudnak mozogni vagy kommunikálni, fáradékonyak vagy képtelenek ellátni magukat. Igaz a tanulók közül sokan leküzdötték – mások segítségével – ezen akadályok bizonyos részét. Érdekes és kiemelendő, hogy instrumentális akadályokat, mint például a közlekedési nehézségeket vagy éppen a részvételi díjat és az elérhető tanfolyamok hiányát elég kevesen jelölték meg indokaik között.

A tanulók és nem tanulók összehasonlítása igazolta az előzetesen feltételezetteket bizonyos vonatkozásban, ugyanis a tanulási folyamatban résztvevők egyéb társasági eseményekben is nagyobb arányban mutattak aktivitást, mint például valamely hobby űzése, színházlátogatás, moziba járás, sportolás és önkéntes, közösségi eseményekben való részt vállalás.

A negyedik korúak – NIACE

A brit Felnőtt és Permanens Oktatás Nemzeti Intézete (*National Institute for Adult and Continuing Education – NIACE*) – melynek tevékenységére vissza fogunk térni a jó gyakorlat fejezetben is - a negyedik korra vonatkozóan végzett el a fentihez hasonló, ám talán valamivel még mélyebbre hatoló elemzést. Több évtizedes múltra visszatekintő szakmai szervezethez illően a *NIACE* kutatási megközelítése, mint mindig, ezúttal is igen széles spektrumú.

A demográfiai tendenciák szerint – kezdik áttekintésüket – az Egyesült Királyságban az időskorú lakosság száma és számaránya egyaránt növekvőben van. A 80 év fölötti lakosság létszáma 1997-ben 2.3 millió volt, és 2021-re várhatóan eléri a 3 milliót. Ennek megfelelően az ellátásukhoz szükséges tartós gondozási költségek is számottevően emelkedni fognak. Ez a tétel 1995-ben 11 milliárd fontot (mintegy 3900 milliárd Ft) jelentett, s ha a demográfiai mutatók nem változnak, akkor ez az összeg 2021-re 19.9 milliárd fontra (7050 milliárd Ft) fog emelkedni, pontosabban a legrosszabb és legkedvezőbb scenáriókat figyelembe véve az egészségügyi és támogatási rendszer megterhelése várhatóan 25.9 milliárd font (920 milliárd Ft) és 15.9 milliárd font (5600 milliárd Ft) közé fog esni. Ezzel egyidejűleg az idősök gondozásának jellege is változóban van.

Több, gondozással és idősek otthonával foglalkozó szervezet szerint egyre inkább az úgynevezett „biztonságosabb otthon” építése fogja felváltani az eddigi otthoni gondozási sémát. Ehhez járul még az is, hogy a gondozáspolitikai tendenciái arra irányulnak, hogy minél tovább maradjanak az idősek saját otthonukban.

E tényezőket figyelembe véve úgy tűnik – állapítja meg a *NIACE* jelentése –, hogy megérett az idő a társadalmi függőség csökkentésére és az a függőséggel járó költségek csökkentésére.

Vizsgálatuk szerint az idősekkel foglalkozó szervezetek – intézmények és ügynökségek – nem veszik kellő mértékben figyelembe az idősek potenciális önszorgító képességét, ami tanulással fejleszthető lenne. Végkövetkeztetéseiket az alábbiakban foglalhatjuk össze:

- Az időskorú, sérülékeny és függőségben élő emberek tanulás útján elérhető személyiségfejlődését nagymértékben figyelmen kívül hagyják. Egyéniségüket és a bennük rejlő potenciált nem ismerik fel.
- Amikor a magánszektor intézményeiben ilyen jellegű tevékenységbe kezdenek, az azzal magyarázható, hogy az efféle kezdeményezések csökkentik a függőséget és az ezzel járó költségeket, s hogy nem mellékesen ennek révén egy hatékony marketing-eszközt is bevetettek.
- Míg a legtöbb intézményben a források hiánya a leggyakoribb indok az ellátás bővítésére, azt sokan maguk is elismerik, hogy az attitűd megváltoztatása fontosabb tud lenni a forrásnövekedésnél is
- Az időskorúak ellátásának mindazon értelmes fejlesztési kezdeményei, melyek a tanulásra és a személyiség fejlesztésére is építenek, elkerülhetetlenül igénylik a szektorok és szervezetek közötti párbeszédet - különösképpen az egészségügy, az építésügy, a szociális terület és az oktatási szféra között. Azonban általában csak az időskor elérésekor szokott ezek együttműködése aktuálissá válni. S ez a multiszektorális együttműködési kényszer még jelenleg is koordinálatlan, átgondolatlan, s finanszírozása sincs megtervezve.
- Minthogy az ellátást igen sokféle intézmény és szervezet végzi, nincs egyetértés az ellátó személyzet szakmai normatívái, szakképzettsége, tevékenységének értékelése és továbbképzése tekintetében.

- A tananyag kifejlesztése érzékeny kulturális és vallási tényezők függvénye. Ha külső tevékenység-szervezőre bízzák a bennlakók szórakoztatását, az általában nem hangolja össze programját a gondozó személyzettel. A tanulási tevékenységeket csak mint valami „pluszt” tekintik, amelynek eredményeit nem ismertetik meg a személyzettel vagy a gondozott családjával.
- Számos helyen, ha van is olyan tanulási szituáció, amely épít a gondozottak tudására, vagy éppen bővíti azt, a megtanultakat nem használják fel a tanórán kívüli, valós életszituációkban.
- További vizsgálatokra van szükség ahhoz, hogy jobban megismerhessük a tanulás hatását az időskorúak egészségügyi helyzetére, és a helyi közösségben elfoglalt helyére, részvételére. (NIACE, 2002)

Általánosabb érvényű megállapításuk szerint szinte egyhangú egyetértést tapasztaltak afelől, hogy a tanulási tevékenységekben való részvétel javítja az életminőséget és a közérzetet, s egyszersmind csökkenti a függőséget. Az is kiderült ugyanakkor, hogy az időskorúak tanulási ellátása szétagolt és egyenetlen. A kitűnő példák mellett a teljes hiány és a változó minőség szinte minden esete megmutatkozott. A vizsgálat megállapította, hogy túlfut sokféle szervezet tevékenykedik ahhoz, hogy egységes képet kaphassunk arról, vannak-e tényleges együttműködések, mindenki által elfogadott képzési normák és szakképesítések.

A „jó gyakorlat” példái

A következőekben olyan nemzeti példákat kísérünk meg bemutatni, amelyek az időskorúak képzésére – különös tekintettel e korosztály képzési igényeire – tanulságos mintaként hozhatók fel. E példák közül van olyan, ahol a „jó gyakorlat” több eleme fellelhető, van azonban olyan is, ahol annak csak egy-egy momentumát emeljük ki. Mindenekelőtt azonban röviden tisztáznunk kell, mit is nevezünk „jó gyakorlat”-nak az időskorúak képzési igények kimutatása és ezen igények kielégítése, azaz a képzés terén.

A képzési igények megállapítása terén a korábbi fejezetekben ismertetett, az Európa Tanács által kezdeményezett vizsgálat megállapításait tekintjük kiindulópontnak, azonban nyilvánvalóan nem az tekintendő jó példának, ahol ezek az igények megnyilvánulnak, hanem az, ahol ezeket az igényeket identifikálják és koncepciót dolgoznak ki kielégítésükre. A „jó gyakorlatnak” része kell, legyen tehát a tényfeltáró kutatás, az adott ország társadalmi (demográfiai), gazdasági (munkaerőpiaci és szociális), egészségügyi (mentálhigiénés és gondozói) valamint gyakorlati életmódbeli (infrastrukturális) viszonyainak vizsgálata az időskorúak szemszögéből. A kutatást kezdeményezheti szakmai szervezet (NGO) vagy kormány szerv, a legfontosabb eredmény, úgy tűnik, az lehet, hogy a kutatási eredmények nyilvánosságra és a kormány(szervek) fontolóra veszik a kérdés kezelését, és szükség esetén lépéseket is tesznek a helyzet javítása érdekében. E lépések lehetnek jogalkotási és/vagy finanszírozási jellegűek, s az adott ország viszonyainak megfelelően a legkülönbözőbb szakterületeket érinthetik.

Nagy-Britannia

Nagy-Britannia bátran nevezhető – Dánia mellett – a felnőttoktatás egyik őshazájának, ahol a felnőttoktatás mindig is a munkaerőpiaci feszültségek és a társadalmi esélyegyenlőtlenségek enyhítésének egyik metódusa volt. Az időskorúak társadalmi-gazdasági helyzetének változásait, és e változások tendenciáit ma is hasonló összefüggésekben vizsgálják, s a történelmileg kialakult szervezetek és intézmények igen széles körben és nagy intenzitással reagáltak a jelenségre.

Tények a brit idősképzésről

Az időskorúak képzése Nagy-Britanniában számadatokkal is példamutató mértékben feldolgozott – s ez elsősorban a fentiekben már többször idézett szakmai szervezet a NIACE érdeme (NIACE, 2002). Magukkal a számarányokkal a NIACE természetesen nem elégedett, a trendekre vonatkozó adatok azonban számunkra így is sokatmondóak.

A NIACE elégedetlen azzal, hogy míg az utolsó öt évben a 35-54 éves korosztály részvétele a felnőttoktatásban 12 százalékkal *növekedett*, addig ez a növekedés az 55-64 éves korosztály esetében ez „csak” +8 százalék, a 65-74 évesek esetében pedig már csak +3 százalék, míg a 75 éve felettiek részvétele a felnőttoktatásban 3 százalékkal csökkent. További részvételi adatok néhány részterületről:

- A helyi tanácsok által fenntartott felnőttképzési intézményekben a 60 év felettiek részarány 2000-re 24 százalékra emelkedett az 1998-as 22,1 százalékról. A 60 év feletti nappali hallgatók aránya 40 százalék a szabadidős tanfolyamokon, míg a szakmai (akkreditált) képzésekben valamivel 20 százalék alatti a részvételük, míg az esti oktatásban ezeknek a százalékoknak a fele érvényes rájuk.
- Összességében növekszik az idősek részvétele, 1999/2000-ben a tanulók 10 százaléka volt 50 évnél idősebb a brit felnőttoktatásban.
- A felsőoktatásban a nappali tagozatos hallgatók 0,4 százaléka, míg az esti-levelezősök 15,5 százaléka (!) volt 50 év feletti 1999/2000-ben.
- Az Open University 50 év feletti hallgatóinak arányszáma 1994/95 és 2000/01 között 12,2 százalékról 16,3 százalékra nőtt.

Az adatok oktatáspolitikai szempontból s külső szemlélő számára talán pozitívnak tűnnek, a brit társadalom azonban az idősokorúak generációjának a fentieknel is jóval nagyobb számarány-növekedését – elsősorban munkaerőpiaci és gazdasági szempontok alapján – korántsem kezeli egyöntetűen problémamentes fejleménynek.

Országos áttekintés és kormányprogram – „Winning the Generation Game”

Döntő mértékben az 1995-től publikált, sokkoló hatású demográfiai és munkaerőpiaci prognózisok, de némileg talán az 1997. évi brit nemzeti tanulási felmérés (National Adult Learning Survey, NALS) eredményei is hozzájárulhattak ahhoz, hogy a brit kormány 1998. decemberében bejelentette, hogy a frissen felállított Idősokorúak Tárcaközi Csoportja javaslatára új programot indítanak el az aktív öregedésről. A projektnek fel kellett mérnie a 50-től a nyugdíjas korig (ez Nagy-Britanniában a nőknél 60, a férfiaknál 65 év) terjedő korosztály növekvő inaktivitásának következményeit, és javaslatot kellett tennie arra, hogy a kormány inkább a gazdasági aktivitásuk fenntartását, vagy pedig egyéb hasznos tevékenységekben való részvételüket részesítse előnyben.

A politikusokat nyilvánvalóan sokkolták azok a várható költségek, amelyek alakosság elöregedése mellett az elkövetkező két évtizedben a brit gazdaságra fognak hárulni. A fentiekben mi csak a negyedik korú, azaz 80 év feletti korosztályra vonatkozó trendeket ismertettük, mely szerint létszámuk a jelenlegi mintegy 2,3 millióról két évtized alatt 3 millióra fog emelkedni. Azonban – mint arra a brit kormány jelentése is hivatkozik – a fiatalabb idős-korosztályok esetében a mennyiségi mutatók mellett egyéb, munkaerőpiaci és gazdasági szempontból nehezen kezelhető tendenciák is mutatkoztak. Az 50 és nyugdíjkorhatár közötti korosztály egyharmada Nagy-Britanniában ugyanis – mint az kiderült – nem dolgozik, s ez jelenleg 2,8 millió ember. Munkaerőpiaci hiányuk évente 16 milliárd font (5600 milliárd Ft) veszteséget jelent a brit GDP szempontjából, és további 3-5 milliárd font (1000-1700 milliárd Ft) veszteséget a kifizetendő járulékok és elmaradt adók miatt. Az ország tehát súlyos milliárdokat dob ki évente azzal, hogy az emberek százazreit idő előtt bocsátják el a munkahelyükről, melyen mindenki veszít: a gazdaság a termelékenységére és növekedési ütemére s így az üzleti élet profitja is csökken, a munkáltatók tehetséget, a társadalom hozzáadott értéket pazarol el, míg az időskorúak az önbecsülésüktől és esélyeiktől lesznek megfosztva.

S ha a 2000 évi arány nem változik – tárja fel az ijesztő jövőt a jelentés –, akkor húsz év múlva 2 millióval megnő a korosztály létszáma és 2 millióval kevesebben lesznek az 50 alattiak, így a munkaerőpiac aktív létszáma drámaian, 10 százalékkal fog csökkenni.

Ennek következményei beláthatatlanok – írhatnánk, azonban a 94 oldalas kormánydokumentum, melyet most már nem csodálkozhatunk, hogy magának a kormányfőnek, Tony Blairnek meglepően részletgazdag bevezetőjével hoztak nyilvánosságra, a teendők egész sorát nevezi meg a krízis megelőzése és elkerülése érdekében.

A jelentés tíz fejezetéből három foglalkozik közvetlenül vagy közvetve az idősök tanulásával és képzésével, míg a 75 (!) pontban felsorolt tennivalók közül öt érinti ezt a területet. A három említett fejezet fókuszpontjai a következők:

- a dolgozó időskorúak munkaerőpiaci pozíciójának erősítése

- az időskorúak munkaerőpiacra történő visszatérésének elősegítése, valamint
- az önkéntes munka lehetőségeinek és ösztönzésének növelése.

Érthetővé válik a brit kormány felnőttoktatási szándékának irányultsága, ha a fejezetekből levezetett öt tennivalót is felsoroljuk:

- a munkakörhöz kötődő felnőttképzések hatékonyságának felülvizsgálata
- a csökkent munkaképességűek (rokkantnyugdíjasok) számára elérhető, és rokkant-ellátásukat ugyanakkor nem veszélyeztető továbbképzések népszerűsítése
- a csökkent munkaképességűek (rokkantnyugdíjasok) továbbtanulási esélyegyenlőségének növelése
- az egyéni vállalkozóvá válás lehetőségeiről és feltételeiről hatékonyabb információ-átadás biztosítása.

Fel kell hívnunk azonban arra is a figyelmet, hogy az önkéntes munka népszerűsítése és elterjesztése érdekében további tizenegy pontban sorolja fel a program a tennivalókat – e területhez kötődik egyébként már nem kis mértékben a fentiek közül a harmadik bekezdés is, hiszen a brit kormány szándékai közé tartozik az olyan továbbképzések támogatása, amelyek elvégzése esetén az időskorúak bekapcsolódhatnak a helyi (települési) közösséget támogató szolgáltatások ellátásába.

Jogalkotás

A kormány ezen kívül még jogalkotási feladatokat is kitűzött maga elé, 2000-2006-ig kell kidolgoznia a munkavállalókkal, munkáltatókkal és a szakértőkkel közösen az ún. „életkori szabályokat” (*age legislation*), az Európai Unió esélyegyenlőségi direktíváinak megfelelően. Ennek érdekében létrehozta az „Életkor Tanácsadó Testületet” (*Age Advisory Group*), melynek tagjai között nem csak a nagy ipari és kereskedelmi kamarák, valamint a szakszervezetek szövetségei és egyéb munkavállalószervezetek szerepelnek, de többek között a Nemzeti Képzőszervezetek Országos Tanácsa (National Council of National Training Organisations) és a Harmadik Korúak Foglalkoztatási Hálózata (*Third Age Employment Network*) is. Meg

kell jegyeznünk, hogy 1999 óta már létezik egy úgynevezett etikai útmutató a munkavállalók életkoron alapuló megkülönböztetése ellen (*Code of Practice on Age Diversity in Employment*), amelynek betartása ugyan nem kötelező, ám a felmérések szerint így is a felére csökkentette (27%-ról 13%-ra) azoknak a munkáltatónak az arányát, akik a munkaerő kiválasztásakor az életkor alapján döntöttek.

Finanszírozás – hálózati háttér

Nagy-Britanniában külön - térségekbe is telepített - hálózat foglalkozik a 16 éven felüliek oktatási és képzési igényeiből fakadó tennivalók gyakorlati bonyolításával. A Tanulási és Szakképzési Tanács (*Learning and Skills Council, LSC*) 2003-ban a 16-19 éves korosztály tanulását-képzését 7,2 milliárd fonttal (2550 milliárd Ft), míg a 19 év feletti korosztályokét 4,6 milliárddal (5200 milliárd Ft) támogatta. Ez az utóbbiak esetében mintegy 700 ezer tanuló képzését tette lehetővé, melyből 510 ezren szereztek akkreditált képesítést. 2003 első félévében 2100 munkáltatóval működtek együtt, akikkel közösen 10 ezer felnőtt képzését finanszírozták.

Finanszírozás – ösztöndíjak

A brit felnőttképzés finanszírozásának legfontosabb eleme az igénylőre, azaz a személyre szabottság. A brit kormány – történelmi emlékeket idéző – New Deal és New Deal Plus programjának keretében többek között 1500 fontos képzési segélyben részesíti azokat, akik munkakörükhöz kapcsolódó továbbképzésben kívánnak részt venni, ám ezt a munkáltató nem finanszírozná. Ebből 1200 font (mintegy 425 ezer Ft) fordítható a közvetlen szakképzésre, míg a fennmaradó 300 font (105 ezer Ft) az élethosszig tartó tanulás (*life long learning*) készségeinek kifejlesztésére. A nappali tagozatos felsőoktatásban nincs korhatár, s tanulmányi (tandíj) hitelt 55 éves korig lehet felvenni - amit a NIACE egyébként hátrányos megkülönböztetésnek tart. A felnőttképzést elősegítő egyéb finanszírozási lehetőségek a munkáltató, a képzőhely és a helyi tanács, valamint a munkaerő-közvetítő (*Jobcenter*) sokszor meglehetősen bonyolult és egyeztetéseket kívánó igényléseket követően vehetők igénybe. Részleteikre itt nem térünk ki - hangsúlyozni kell azonban, hogy előnyük éppen az adott egyén helyzetére és esetére alkalmazhatóság, s bizony nem kevésbé a munkaerőpiaci realitások folyamatos jelenvalósága.

A non-profit szektor

A már többször említett NIACE – saját megfogalmazása szerint is – Nagy-Britannia első számú non-profit szakmai szervezete a felnőttoktatás területén. A mintegy 200 főt foglalkoztató szervezet célja, hogy minél több és minél többféle felnőtt tanulót vonjanak be a felnőttoktatásba a lehető legtöbbféle oktatási forma elérhetővé tételével, különösképpen azokat, akik a legkevésbé részesültek az elsődleges oktatás előnyeiben. A NIACE törekszik az esélyegyenlőség és a társadalmi igazságosság előmozdítására, hozzá kívánja segíteni az embereket és a közösségeket, hogy a tanulás révén növekedjenek az esélyeik, bővüljön az önállóságuk és önképviselési képességük. A szervezet deklarált célja továbbá az is, hogy segítse az embereket abban, hogy a demokratikus és pluralista társadalom aktív tagjaivá válhassanak. E társadalom- és szociálpolitikai indíttatású tézisek ismertetését mindenek előtt azért tartottuk szükségesnek, hogy érthető legyen, miért és miért éppen úgy lépett fel a későbbiekben a NIACE az időskorúak oktatása érdekében, ahogyan azt a brit kormányprogram életbelépése után megtette. Szakanyagai a felnőttoktatás és idősképzés világszerte figyelembe vett és oktatásban is felhasznált információs forrásai, munkájára igen gyakran támaszkodik a brit Oktatási és Foglalkoztatási Minisztérium (*Department for Education and Employment, DfEE*) is.

Az oktatás-módszertani fejezetben már hivatkoztunk a Harmadik Kor Egyeteme (*University of the Third Age, U3A*) munkájára. A Harmadik Kor Egyetemeit egy 1972-es, Toulouse-ban tartott nyári egyetem nyomán kezdték világszerte kialakítani. Nemzetközi szervezetük, az *International Association of U3As (AIUTA)*, melyet alig egy esztendővel a nyári egyetem után hoztak létre.

Ezek a non-profit képzőszervezetek igen sajátos módon szervezik kurzusaikat. Munkatársai a hirdetési és facilitálási feladatokért felelnek – a tartalmi munkát kizárólag önkéntesek végzik. Működése tehát a következő: ha valaki tanfolyamot szeretne egy bizonyos tárgyban indítani, az felkeresi valamelyik 3KE-t, melynek munkatársai meghirdetik ezt a lehetőséget. Kellő létszám esetén a kurzust meghirdetik oktatója pedig maga a téma-javasoló önkéntes lesz.

Saját felmérésük adatai szerint 517 tagszervezetükben csaknem 12 ezer tanulócsoporthoz működött 2003-ban, hallgatóik száma több, mint 110 ezer.

Meg kell jegyeznünk, hogy finanszírozásuk országonként más és más, így Franciaországban állami támogatással működnek, míg Nagy-Britanniában teljes mértékben önkéntes és önköltséges alapon dolgoznak.

Tanácsadói háttér-szervezetek

A felnőttoktatás, s ezen belül az idősek képzése számtalan tanácsadói és információs szervezettel rendelkezik Nagy-Britanniában. Ezek közül itt azt a momentumot emelnénk ki, hogy tanácsadásuk többnyire komplex célcsoport-együttesek felé irányul. Így nem csak a potenciális tanuló fordulhat hozzájuk, de a munkáltatók is - de természetesen nem várnak ez utóbbiakra, hanem maguk a tanácsadó szervezetek keresik a lehetőséget az tanulmányi támogatási rendszer megismertetésére. A célcsoport harmadik tagjai a fentebb röviden bemutatott LSC, a Tanulási és Szakképzési Tanács térségi vagy helyi irodái. Így például a kormányprogram által bevezetett új idősképzési lehetőségekre a NIACE igen részletes körlevélben „Az időskorú tanulók igényeinek kielégítése” címmel¹⁸⁸ (NIACE, 2002) hívta fel az LSC-k figyelmét. Körlevele korántsem elméleti jellegű, hanem konkrét partnerkapcsolatokat és megoldási módokat javasol az irodáknak. A képzőhelyek - mint például a Harmadik Kor Egyetemei vagy éppen az Open University szintén foglalkozik tanácsadással, melynek az utóbbi években az egyik legfontosabb eszköze az internet. Figyelemre méltóan jól megjegyezhető ingyenes telefonos információs vonalat működtetnek a *Learndirect* szolgáltatás keretében (0800 100 900), ám olyan társintézmények is adnak felvilágosítást felnőtt- és idősképzésekről, amelyek főprofilja egyébként más.

Nagy-Britanniában ugyanis működnek még a Helyi Oktatási Hatóságok (*Local Education Authority*), a világháború alatt létrehozott Állampolgári Tanácsadó Irodák (*Citizens' Advice Bureaux*), de a közkönyvtári hálózat is igen jelentős szerepet kap a helyi közhasznú információ-szolgáltatásban. (A brit információ-szolgáltatás fontos partnere a Királyi Posta is, hiszen a telefonon kért információt általában levélben küldik ki az érdeklődőnek a szolgáltatók - többnyire aznap postára adva - s a gyorsasághoz hozzájárul a hétköznapi kétszeri, illetve szombaton egyszeri kézbesítés is.)

¹⁸⁸ Meeting the needs of Older learners

Tanácsadói háttér – online¹⁹

Az interneten rendkívül sok szervezet kínál felnőtt- és idősképzési információt az alábbi – részben már tárgyalt – szervezetek honlapjait érdemes a szélesebb értelemben vett témakörben felkeresni:

- Academy of Learning / Age Unlimited
- Age & Skills
- AnSer House
- Axis
- Basic Skills Agency
- DHP Southern Ltd
- Directgov
- Hairnet
- LearnAboutMoney
- Learndirect
- Lifelong Learning
- MaP>IT
- National Grid for Learning
- NIACE
- T Magazine
- Third Age Challenge
- Third Age Foundation
- University Of The Third Age
- Work Foundation
- Wrinklies

A honlapok szerkesztése, tipográfiája és nyelvezete általában rendkívül jól alkalmazkodik a célcsoport életkori sajátosságaihoz. Érdemes idézni egy jellemző nyitólapot a tárgyban:

Mit tegyek, ha elmúltam 50?

Nincs egyedül! Több, mint 6 millióan dolgoznak ebben a korban.

¹⁹ A fontosabb honlapok elérhetőségét lásd az Irodalomjegyzékben.

Ön nem öreg ahhoz, hogy pályát módosítson, állást változtasson, vagy hogy valami újat tanuljon – Ön sokat tud nyújtani ...

Az 50 fölöttiek ...

- általában nagyon megbízhatóak
- stabil a magánéletük
- ritkábban váltanak munkahelyet (átlagosan 13 évig egy munkahelyen maradnak)
- jó a munkamoráljuk
- kitűnő kommunikációs képességük van
- érdeklődőek és szeretnek újat tanulni
- képesek segíteni a fiatalabb munkatársaknak – megosztva tudásukat és tapasztalataikat

Szívesen javasolunk Önnek képzéseket, állásokat és ezek finanszírozási lehetőségeit, hívjon minket a 0800 100 900-as számon, vagy kattintson tovább a kapcsolódó honlapokra. (<https://nationalcareersservice.direct.gov.uk> Letöltés: 2005. május 20.)

Online Központok

Az elektronikus hozzáférésen túl úgynevezett Online Központok (*Online Centres*) is működnek, amelyek rendeltetése, hogy az internet-használatot még nem ismerő felhasználókat technikai és e-tanulási tanácsokkal lássák el a továbblépés elősegítése érdekében.

Németország

A németországi felnőttoktatása a brithez hasonló múltra tekint vissza. Néhány adat a német felnőttoktatás jellemzésére:

Statisztikai adatok szerint ország teljes aktív lakosságának 10,2 százaléka, összesen 4.099.000 ember vett részt felnőttképzésben 1999/2000-ben

- A Német Felnőttoktatási Intézet (DIE) adatai szerint 2002-ben 205 ezren dolgoztak a települési felnőttoktatási (népfőiskolai) központokban, s további 78 ezren egyházi és politikai felnőttoktatási létesítményekben. Azonban a döntő többség – 95 százalék – részmunkaidős, szabadfoglalkozású vagy önkéntes munkaviszonyban végezte ezt a munkát.
- Több, mint 2000, a szövetségi vagy állami szinten támogatott felnőttoktatási intézmény működik az országban, melynek mintegy fele települési felnőttoktatási (népfőiskolai) központ. Ugyanakkor az ipari és kereskedelmi vállalatok és ezek kamarái ugyanilyen nagyságrendű képzőhelyet tartanak fenn.
- Az üzleti alapon – főként nagyvárosokban – működő felnőttoktatási vállalkozások száma megközelíti a 600-at
- Közpénzekből Németország 36,7 milliárd eurót (9030 milliárd Ft) fordított felnőttoktatásra 2000-ben. Ez az éves költségvetésnek 0,38 százaléka, a GDP-nek 0,11, ami csökkenő tendenciát mutat az 1992-es 0,42 illetve 1,14 százalékokhoz képest. Arányait tekintve ez az egy főre jutó évi 28 eurós (6900 Ft) támogatás mintegy 5 százaléka az éves általános iskolai támogatásnak, mely utóbbiból statisztikailag 569 euró (140 ezer Ft) esik minden lakosra. A fenti összegek azonban csak a három köz-komponens (szövetségi-állami-települési) közpénz-ráfordítását indikálják. Ezen kívül igen számottevő a vállalkozói szféra saját finanszírozású felnőttoktatási tevékenysége, valamint a szponzorációból és a résztvevők költségterítéséből összeálló tétel is. Sőt, a közvetlenül felnőttoktatásnak juttatott összegek mellett jelentősek a Szövetségi Munkaerő-gazdálkodási Ügynökségen keresztül e tevékenységekre juttatott összegek is.
- A tizenhat szövetségi állam közül tizenegyben törvényben szabályozták a felnőttképzési tevékenységekre biztosítandó tanulmányi szabadságot. Mindaddig azonban a munkavállalóknak mindössze 2-4 százaléka él ezzel a lehetőséggel, igaz a munkaerőpiac méretei miatt ez is 800 ezer-1,6 millió embert tesz ki.

Végül, ha a felnőttképző szervezeteket vesszük számba, igen sokszínű a paletta Németországban. A szakszervezetek, vállalatok képzései és egyéb tanfolyamai sem számszerűleg, sem pedig változatosságukban nem maradnak le a települési felnőttoktatási (népfőiskolai) központok számától és kínálatától.

A BASF vegyi konszern - mely honlapja szerint több, mint 100 millió eurót (24,6 milliárd Ft) fordít képzésre és továbbképzésre évente - meghirdette a „Képzéssel a sikerért” programot, míg a többek között autógyártó IG Metal Braunschweig vállalati tanfolyami kínálata a nő- és ifjúsági kérdésektől a kézimunkán át a német munkásmozgalom-történet és 1945 utáni német történelem kurzusokat is felöleli - természetesen a munkahelyi biztonság, baleset-megelőzés és egészségvédelem, valamint a szakmai továbbképzések mellett. De a felnőttoktatásban, mint az adatok is mutatják, egyházak pártok és a felnőttoktatási vállalkozások is igen széles kínálatot nyújtanak - az egyetemek és főiskolák pedig állami finanszírozású esti, levelező és távoktatási kurzusaikat is.

Az idősök képzése

A hagyományosan sokszereplős, de ezen belül mégis szinte sarkítottan non-profit (szabadidős) és munkaerőpiaci (szociális-gazdasági) német felnőttoktatásra korábban nem jellemző módon egy állami egyetemen indult el az időskorúak oktatásával foglalkozó tudományos kutatás és felsőfokú képzés.

1994. márciusában az Ulmi Egyetemen belül hozták létre az Általános Tudományos Továbbképzések Központját (*Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung, ZAWiW*), mintegy válaszként a multidiszciplináris felnőttoktatás iránt mutatkozó, egyre növekvő igényekre, különös tekintettel a „harmadik korúak” szakterületére. A központ a felnőttek, de elsődlegesen az időskorúak számára dolgoz ki innovatív oktatási programokat, melyeket azután tudományos módszerekkel nyomon is követ. A programok figyelembe veszik az időskorú résztvevők érdeklődését és kívánságait, s arra törekednek, hogy önálló feladatok elvégzését révén növeljék önállóságukat. A tapasztalatokat fel is dolgozzák, így a központ módszertani-koncepcionálási munkát is ellát.

A ZAWiWezen kívül tavasszal és ősszel tematikus, úgynevezett „Évszak-akadémiákat” (*Jahreszeitenakademien*) indít, melyek szándéka a szélesebb értelemben vett társadalmi részvétel erősítése, az a

- a tudomány és a lakóhely közötti párbeszéd elősegítése
- a generációk közötti párbeszéd bátorítása a legsürgetőbb társadalmi és participációs kérdésekről
- az időskorúak felkészítése új feladatok ellátására társadalmi, gazdasági és tudományos szempontból egyaránt
- az új információs és kommunikációs technikák felhasználását is megkövetelő önálló tanulási képesség kialakítása
- támogatni ezen új kommunikációs technikák bevezetését az idősök képzésébe
- a tudományos képzésben rejlő erőforrások alkalmassá tételének kimunkálása idősképzéssel foglalkozó szervezetek és egyéni tanulók számára.

A ZAWiW a felsőfokú képzésen és kutatáson túl felvállalta az „Időskorú Tanulás Európai Hálózatának” (*European Network Learning in Later Life, LiLL*) koordinálását is. A LiLL 18 európai ország időskorú felnőttképzéssel foglalkozó felsőoktatási szintű intézményeinek együttműködő hálózata. A „koordinálás” azonban nem csak a szokásos találkozók szervezését és az információs szolgáltatást jelenti, hanem azt is, hogy a ZAWiW kutatócsoportja által kezdeményezett időskorú tanulási módszereket – a kutatócsoport szakértői-tanácsadói ernyője alatt, s adott esetben a kutatás szponzorálásával – a LiLL hallgatói számára is meghirdetik. Példaként a „Kutatva tanulás” (*Learning by Research*) módszerét említjük.

A „Kutatva tanulás” program elfeledett, sohasem kutatott, vagy éppen „kényelmetlen” témákat ajánl fel időskorú tanulóknak – vagy fogad el tőlük –, és segíti kutatómunkájukat. E munka során gyakran jutnak el újabb, addig nem vizsgált kérdésekhez. Az időskorú tanulók javaslatait és tapasztalatait a kutatás megtervezésének és folyamatának minden szakaszában figyelembe veszik. E módszer legfontosabb jellemzői a következők:

- az időskorú hallgatók maguk választják meg a tantárgyat
- önállóan építik fel stratégiájukat, különösen a módszerek, a kutatás lefolytatása és az ellenőrzés terén
- egyrészt korlátlan hiba- és helybenjárési lehetőség, másrészt viszont folyamatos esély a véletlenszerű újdonságok felfedezésére, „kreatív pillanatokra” és váratlan járulékos eredményekre

- mindvégig eleget kell tenni a tudományos kutatás kritériumainak

A ZAWiW- LiLL idősképzés sajátosan szociális és kulturális megismerés felé orientálja hallgatóit, illetve az eziránt érdeklődő harmadik korúakat vonzza. Németország felnőttoktatása, saját modernkori és kortárs történelme okán jóval inkább a társadalmi-kulturális integrációt elősegítő hagyományokat folytatását tűzi ki céljául, s ez a szándék az időskorúak képzésére is hat.

Dánia

Az ország – melynek felnőttoktatási hagyományai szintén a XIX.századra nyúlnak vissza –, hasonló jelenséggel néz szembe, mint amit Nagy-Britanniáról jeleztünk: a statisztikai adatok szerint Dániában is egyre többen kerülnek ki a munkaerőpiacról a nyugdíjkorhatár (67 év) elérése előtt. A dán kormánypolitika fókuszpontjában azonban nem elsősorban a gazdasági veszteség kiegyenlítése áll, hanem a veszendőbe menő tudás megmentése és az álláshelyek egyenlőbb eséllyel történő megtartása. Deklarált időspolitikájuk (*senior policy*) célja egyrészt az, hogy a munkáltatók vegyék figyelembe az idősök tapasztalatait, azon esetekben viszont, amikor az idősebb helyett azért vennének fel fiatal munkavállalót, mert az magasabb képzettséggel rendelkezik, akkor – ennek megelőzéséül – kapjon esélyt az időskorú alkalmazott a kívánt képzettségi szint elsajátítására.

Egy korábbi, magas munkanélküliségi mutatóval terhes időszakban dolgozták ki az úgynevezett „munkahely váltás” (*job rotation*) programot. A séma egyszerű, de bizonyos tervszerűséget igényel: egy csoport munkanélkülit kiképeznek valamilyen munka ellátására, míg egyidejűleg az alkalmazásban állók közül az ilyen munkakört betöltőket továbbképzésben részesítik. A magasabb képzettségi szint megszerzése után az utóbbiak feljebb lépnek, s helyüket a képzettséget szerzett munkanélküliek állítják be. E sémát a magán- és közszféra közösen fejlesztette ki, s az állam a munkanélküliek képzését és az alkalmazásban állók továbbképzését is támogatta. A munkaerő-gazdálkodási hatóságok ma is támogatják az ilyen képzési projekteket.

Jogi-finanszírozási háttér

A munkaerőpiaci és szociális kérdések rendszerét – melyeknek számos oktatási eleme van – törvényi szinten szabályozták. Ezek kiterjednek:

- az állami ösztöndíjakra és tanulmányi hitelekre (430-as számú, 1996 május 22-i, törvény az állami tanulmányi ösztöndíj- és hitelrendszerről), melyek nappali tagozatos képzéseket támogatnak, a felnőttoktatásban is
- a tanulmányi szabadságot támogató juttatásokra, beleértve a felnőttképzést (7-es számú, 1996. január 9-i törvény a tanulmányi szabadság támogatásáról), annak érdekében, hogy új vagy további képzettség megszerzését tegye lehetővé, s ezzel az alkalmazhatóságot és a munkaerő-bázis képzettségi szintjét növelje – a 25 év felettiek által elvégezhető, legfeljebb kétéves tanulmányokkal
- a munkanélküliek oktatására és képzésére, beleértve a munkaerőpiaci képzéseket (112. számú 1996. február 27-i törvény az aktív munkaerőpiaci politikáról), mely kiterjed az információ- és tanácsadásra, az egyéni akciótervekre, a vállalkozás létrehozását elősegítő kedvezményekre és a segélyben részesülő munkanélküliek oktatási feltételeinek megteremtésére a formális oktatás keretein belül vagy azon kívül – minimum 6 havi munkanélküliséget követően legalább 18 hónapos képzési időben
- a munkanélküli járadékra és
- a közvetlen szociális támogatásokra

Kiemelendő a felnőttképzési törvény (1157-es számú, 1995. december 20-i törvény a felnőttoktatás támogatásáról), mely a legalább 6 hónapja alkalmazásban álló 25-60 éves, bizonyos alacsonyabb szintű végzettséggel és képzettségekkel rendelkező munkavállalók számára – a munkáltató egyetértése esetén – lehetővé teszi 80 hét időtartamban nappali, vagy az ugyanilyen tartalmú de hosszabb időt igénylő esti képzésben való részvétel támogatását. A törvény alapján támogatásban részesülhetnek – 40 hét erejéig – a képesítést nem biztosító, illetve a közvetlen munkakörhöz nem kapcsolódó képzések résztvevői, sőt 16 hét időtartamban a jogszabályilag nem akkreditált (pl. az egyesületek által szervezett) képzések hallgatói is.

A dán jogalkotók a helyhatóságok kötelezettségeit is megfogalmazták a felnőttképzés terén (36-os számú, 1996. január 26-i törvény a helyhatóságok aktivizáló szerepéről). A települések vezetőségének gondoskodniuk kell arról, hogy a munkaképes, de munkanélküli segélyben részesülő lakosok számára rendelkezésre álljanak olyan oktatási és képzési lehetőségek és tevékenységek, amelyek javítják a munkába állási esélyeiket. E képzésekről tanácsadást és felvilágosító szolgáltatást is biztosítaniuk kell. A képzés előtti interjút követően újrakezdési kedvezmény nyújtható, mely a vállalkozás létrehozását elősegítő kedvezményekkel rokon.

Finnország

A kortárs Finnország immár kialakult „hagyománya” a változásra, modernizációra való nyitottság és fogékonyság, az újdonságok átvétele és felkarolása - mégpedig igen nagy alapossággal. Jyväskylä-ban - s később másutt - 1985-ben nemcsak létrehozták a Harmadik Kor Egyetemét, de az Európa Tanács kutatását követően igen gyorsan saját kutatási programba is kezdtek. Az 1991-ben indított szociológiai kutatások témája a szabadidő felhasználása volt, melynek feldolgozására folyamatosan indítottak szemináriumot. Végül 1994-95-ben álltak össze az összegző írások - nem kevés öniróniát tanúsítva, hiszen kiderült, hogy a finnek a szabadidős tevékenységen mindaddig az estebédek utáni szunyókálást és az ünnepek alatti alvást értették, hiszen a fennmaradó időben dolgoztak.

A képzés elindítását követően nem sokkal - „Életszakaszok- Élettapasztalattól a Tudásig és Tanulásig” (ETAPPI) - elnevezéssel nemzeti kutatási programot is indítottak a harmadik korúak képzéséről. A kutatás fő témái a következők voltak:

- az időskorúak tanulási tevékenységének konceptuális, tartalmi és módszertani kérdései
- a harmadik korúak egyetemi képzési tevékenységei
- az „egyetemesség” elvének érvényesülése az időskorúak képzésében.

A kutatást a Finn Oktatási Minisztérium finanszírozta, s csatlakoztak hozzá Helsinki és Tampere harmadik korúak egyetemei is. Folyamatosan vizsgálják a harmadik korúak képzésének tapasztalatait.

A jyvaskylä-i képzésben már 1170 hallgató vesz részt (1998), átlagos életkoruk 65 év. A tanulás motivációja jellegzetesen a második esély lehetősége, azaz a hallgatók nagy részének tanulási indoka az, hogy korábbi életszakaszukban nem volt lehetőségük tanulásra.

Az egyetem különlegessége, hogy új tartalmat ad az időskornak

- a *generációk közötti* oktatási forma révén, melynek során a fiatal és időskorú egyetemi hallgatók közös szemináriumokon vesznek részt, s lehetőség nyílik az élettapasztalatok közvetlen átadására. Ezt a motívumot felvállalja és erősíti, hogy kutatócsoportot hoztak létre önéletrajzok szociológiai elemzésére
- az időskorú hallgatók *bevonásával* a korosztályuk kérdéseit vizsgáló kutatásokba, melynek témáit ők maguk is kezdeményezhetik, hasonlóan a németországi gyakorlathoz.

A fő törekvés tehát az, hogy az időskorúak minél több tapasztalatot adhassanak át a fiatalabbaknak és a közvetlen közösségnek még az olyan tanulási folyamatok során is, melyekben egyébként a cél valamely új tudás vagy képzettség megszerzése.

Nemzetközi szervezetek

*A harmadik korúak egyetemeinek
szövetsége*

AIUTA

c/o AG2R

170-174 boulevard de la Villette
75918 PARIS Cedex 19
FRANCE

Tel.: 33 (0)1 56 41 72 56
aiuta@wanadoo.fr

*Az időskorúak egyesületeinek
nemzetközi szövetsége*

FIAPA

**Fédération Internationale des
Associations de Personnes Âgées**

10, rue Chauchat 75009 PARIS
Tel.: 33 (0)1 44 56 84 50
Fax 33 (0)1 44 56 85 35
fia.pa@libertysurf.fr

Képző- és kutatóhelyek Európában

Belgium

Université des Aînés

Sentier du Gorla, 8
1348 LOUVAIN LA NEUVE
Tél 32 10 47 41 85
Fax 32 10 47 41 95
lefevrej@uda.ucl.ac.be

U.T.A.N.

Rue de Bruxelles, 61 5000 NAMUR
Tél 32 81 72 46 87
Fax 32 81 72 55 01
president.utanamur@swing.be
www.UTAN.be

Dánia

Danish Research and Development Centre

for Adult Education

Udviklingscenteret for folkeoplysning
og voksenundervisning
Tordenskjoldsgade 27
1055 Copenhagen K
Phone: +45 33 32 55 33
Fax: +45 33 14 40 83

Danish Research Centre of Adult Education Royal Danish School of Educational Studies

Forskningscenter for
Voksenuddannelse
Danmarks Lærerhøjskole
Emdrupvej 101 2400 Copenhagen NV.
Phone: +45 39 69 66 33
Fax: +45 39 69 74 74

Adult Education Research Group Roskilde University Centre

Erhvervsog
Voksenuddannelsesgruppen
(EVU-gruppen)

Roskilde Universitetscenter
Marbjergvej 35

Nemzetközi szervezetek

*A harmadik korúak egyetemének
szövetsége*

**Danish National Institute
for Educational Research**

Danmarks Pædagogiske Institut (DPI)
Hermodsgade 28
2200 Copenhagen N
Phone: +45 31 81 01 40
Fax: +45 31 81 45 51

**Danish Institute for Educational
Training of Vocational Teachers**

Danmarks Erhvervspædagogiske
Læreruddannelse (DEL)
Rigensgade 13
1316 Copenhagen K
Phone: +45 33 14 41 14
Fax: +45 33 14 19 60

**Nornesalen - Center for Research on
Life**

Enlightenment and Cultural Identity
Nornesalen - Forskningscenter
for folkelig livsoplysning
Svendborgvej 15
Ollerup
5762 Vester Skerninge
Phone: +45 62 24 39 66
Fax: +45 62 24 28 66

Finnország

UTA

University of Joensuu

Open University-P.O. Box 111
80101 JOENSUU
Tél 358 13 251 111
Fax 358 13 251 4897
kirsti.nevalainen@joensuu.fi

**University of the Third Age
Continuing Education Centre**

University of Jyväskylä
P.O. Box 35
40351 JYVÄSKYLÄ
Tél 358 14 60 37 21
Fax 358 14 60 36 21
anneli.hietaluoma@cec.jyu.fi

**University of the Third Age of
Helsinki**

P.O. Box 12 00014 University of
HELSINKI
Tél 358 919 123 595
Fax 358 919 123 620
mervi.varja@helsinki.fi
www.avoin.helsinki.fi/ikis/
inenglish.asp

Franciaország

Université Inter-Âges de l'Ain

7, rue Jules Migonney
01000 BOURG-EN-BRESSE
Tél 33 (0)4 74 23 27 79
Fax 33 (0)4 74 23 65 11
uia.ain@wanadoo.f

Université Vie Active UNIVA

25, rue du Plat
69288 LYON Cedex 2
Tél 33 (0)4 72 32 50 10
Fax 33 (0)4 72 32 50 18
univa@univ-catholyon.fr
www.univ-catholyon.fr
www.univ-catholyon.fr/fr/philo/univa.htm

Université Inter Ages de Créteil et du Val de Marne

6, place de l'Abbaye - B.P. 41
94000 CRETEIL
Tél 33 (0)1 45 13 24 45
Fax 33 (0)1 45 13 24 50
univ.interage@wanadoo.fr
uia94.free.fr

Université Culture et Loisirs de Limoges et du Limousin

28, rue Charles Baudelaire
87000 LIMOGES
Tél 33 (0)5 55 77 28 14

Université du Milieu de la Vie Institut Catholique de Paris

21, rue d'Assas
75270 PARIS Cédex 06
Tél 33 (0)1 44 39 52 70
Fax 33 (0)1 45 44 27 14
umv@icp.fr www.icp.fr

Université Ouverte - DEPAES

Case courrier 7057 2, Place Jussieu
75251 PARIS CEDEX 05
Tél 33 (0)1 44 27 54 31
Fax 33 (0)1 44 27 78 02
gaudin@artemis.jussieu.fr

IUTL

Institut Universitaire du Temps Libre

52, rue Libergier
51723 REIMS CEDEX
Tél 33 (0)3 26 88 22 59
Fax 33 (0)3 26 88 98 07
iutl@univ-reims.fr

Université 3e Ag le Forum

B.P. 6749 45067 ORLEANS CEDEX
Tél 33 (0)2 38 41 71 77
Fax 33 (0)2 38 49 47 84

Université du Temps Libre

9-11, rue Auguste Langellier
59046 LILLE CEDEX
Tél 33 (0)3 20 42 86 70
Fax 33 (0)3 20 42 87 89
secretariat.utl@nordnet.fr

Université du Troisième Age

Université Sciences Sociales

1, Place Anatole France
31042 TOULOUSE Cedex
Tél 33 (0)5 61 63 36 37
Fax 33 (0)5 61 75 11 28
univ3a@univ-tlse1.fr

U.T.A. de Vannes et sa Région

Ancienne Ecole Joseph Le Brix
39, bis rue Albert 1er
56000 VANNES
Tél 33 (0)2 97 63 41 41
Fax 33 (0)2 97 63 34 44
utavann@club-internet.fr
www.uta-vannes.org

Université Inter Ages

6, Impasse des Gendarmes
78000 VERSAILLES
Tél 33 (0)1 30 97 83 90
Fax 33 (0)1 39 53 04 74
uia@mairie-versailles.fr

**Université du Temps Libre de la
Marti-nique**

Campus de Schoelcher B.P. 7207
97275 SCHOELCHER Cédex
Tél 33 (0)5 96 61 04 07
Fax 33 (0)5 96 61 68 98

U.R.I.A.T.L.

**Université Régionale Inter Âges
et du Temps Libre**

BP 719
98845 NOUMEA Tél/Fax 687 26 17 75

Université Inter-Âges

CCAS Ville de Melun
62, rue du Général de Gaulle
77000 MELUN
Tél 33 (0)1 64 52 01 21
Fax 33 (0)1 64 52 76 78
univinterage@free.fr

Université du Temps Libre - Essonne

2, rue du Facteur Cheval
91025 EVRY Cedex
Tél 33 (0)1 69 47 78 25
Fax 33 (0)1 69 47 78 80
utl@utl-essonne.org
www.utl-essonne.org

Hollandia

Senioren Academie

HOVO Groningen
En Drenthe - Postbus 72
9700 AB GRONINGEN
Tél 31 50 363 6597
Fax 31 50 363 7266
hovo@let.rug.nl
www.hovoseniorenacademie.nl

HOVO-Nederland

BP 1287

6501 BG NIJMEGEN

Tél 31 024 361 1977

Fax 31 024 361 6154

hovonederland@hotmail.com

www.hovo-nederland.org

Lengyelország

Uniwersytet Trzeciego Wieku

ul. Marymoncka 99

0- 813 VARSOVIE

Tél 48 22 834 0471

Fax 48 22 834 0470

Lubelski Uniwersytet Trzeciego Wieku

Plac Litewski 3-pok. 123

20-076 LUBLIN

Tél 48 815 324 278

Fax 48 815 321 227

M.U.T.A.

Mokotowskiego Uniwersytetu

Trzeciego Wieku

ul. Piaseczyńska 114/116

00-765 VARSOVIE

Tél 48 22 841 7306

Fax 48 22 841 6311

Luxemburg

CLUB SENIOR

BP 54 9001 ETTELBRUCK

Grand Duché de Luxembourg

Tél 352 817 997

Fax 352 811 470

jean-claude.leners@chnp.lu

Nagy-Britannia

The Third Age Trust

The Old Municipal Buildings

19 East Street

BRI IQH BROMLEY, KENT

Tél 44 020 8466 6139

Fax 44 020 8466 5749

national.office@u3a.org.uk

Németország

DIE Deutsches Institut für

Erwachsenenbildung

Tel 49.69.154005 132

Fax 49.69.154005 206

e-mail: pehl@die-frankfurt.de

Zentrum für Allgemeine

Wissenschaftliche Weiterbildung

ZAWiW-Universität ULM

89069 ULM

Tel 49 731 502 3193

Fax 49 731 502 3197

carmen.stadelhofer@zawiw.uni-ulm.de

Pädagogische Hochschule

Oberbettringer Str. 200
73525 SCHWÄBISCH GMÜND
Tél 49 7171 983 261
Fax 49 7171 983 212
lothar.rother@web.de

Olaszország

Università degli Adulti e Anziani

Via Rossini, 1/A
31015 CONEGLIANO (TV)
Tél 39 438 358 81
Fax 39 438 411 383
univer.aa.conegliano@tmn.it

Università della Terza Età

Via Friuli, 16 33033 CODROIPO
Tél/Fax 39 04 329 05391

**Università per l'Educazione
Permanente**

Via Cortevicchia, 67
441 00 FERRARRA
Tél/Fax 39 0532 240 344
utefe@libero.it

Università della Terza Età

Milano Duomo
Via Solferino, 24
20121 MILAN
Tél/Fax 39 02 65 75 025
uteduomo@eraora.it
www.uteduomo.it

Università della Terza Età

Fondazione Università Cardinale
Colombo, Piazza San Marco, 2
20121 MILAN
Tél/Fax 39 02 655 2190
ute.cardinalcolombo@tiscalinet.it

UNITRE

Università della Terza Età

Corso Francia, 27 10138 TURIN
Tél 39 011 434 2450
Fax 39 011 434 2428
Università Sperimentale Decentrata
UNISPED
Via di S. Eufemia, 13
00187 ROME
Tél 39 06 699 24 308
Fax 39 06 699 23 439
unispedroma@tiscali.it

Università della Terza Età

Via Manassei, 2
05100 TERNI
Tél/Fax 39 0744 401 086
unitreterni@libero.it

U.N.I.T.R.E.

Associazione Nazionale delle UTE

Corso Francia N° 5
10138 TURIN
Tél 39 011 433 7594
Fax 39 011 434 9633
unitre@unitre.net

FEDERUN1

Contrà delle Grazie, 14

3 61 00 VICENZA

Tél 39 0444 321 291

Fax 39 0444 324 096

UTE - Università Adulti e Anziani

Via delle Grazie, 14

36100 VICENZA

Tél 39 0444 541 860

Fax 39 0444 324 096

uni.adulti.anziani@www.pd.nettuno.it

Università della Terza Età

c/o Centro Civico Via Treviso, 2

33054 LIGNANO SABBIADORO

(UDINE)

Tél 39 347 4348104

Tél 39 349 5173324

nellydelforno@libero.it

www.utelignano.it

Spanyolország

A.E.U.S.E.

**Aulas de la Experiencia Université de
Séville**

Avda Reina mercedes S/N

41012 SEVILLE

Tél 34 954 55 68 80

Fax 34 954 55 68 81

aulaexpdir@aexp.us.es

Aula Permanente de Formacion Abierta

Avda. Constitucion N° 18

Edificio Elvira 18071 GRENADE

Tél 34 958 246 200

Fax 34 958 248 901

aula1@andalusi.ugr.es

www.ugr.es/local/aulaperm

UNATE

Modesto CHATO de los BUEYS

Universidad Nacional Aulas de Tercera

Edad C/ Lealtad, N° 13 Principal

Derecha

39002 SANTANDER

Tél 34 942 228 922

Fax 34 942 228 993

unate@mundivia.es

fiapapem@net-way.net

asociaciones.mundivia.es

A.F.O.P.A.

Casanova 36, entl. 1a 08011

BARCELONE

Tél 34 93 453 57 74

Fax 34 93 452 08 78

afopa@ramudavala.com

Aulas de Tercera Edad

Calle Virgen de la Cerca, 31

15703 SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tél/Fax 34 981 581 533

ategal@terra.es

UPDEA

Universidad Popular de la Edad Adulta

Barcelo 13 - 1º izda
28004 MADRID
Tél/Fax 34 91 447 6820
updea@updea.org

UPUA

Universidad Permanente de la Universidad de Alicante

C/ Ramon y Cajal n°4
03001 ALICANTE
Tél 34 965 14 59 79
Fax 34 965 14 59 89
UPUA.Internacional@ua.es
www.ua.es/upua

Aulas de Tercera Edad

8 Fonseca 15004 LA CORUNA
Tél/Fax 34 981 21 68 63
ategal@terra.es

Svájc

SUL Senioren-Universität Luzern

Schweizerhofquai, 2
6004 LUZERN
Tél 41 21 311 46 87
Fax 41 21 311 46 88
connaissance3@bluewin.ch
www.unil.ch/connaissance3

Université du Troisième Âge

26 Avenue du 1er Mars 26
2000 NEUCHÂTEL
Tél 41 32 718 11 60
Fax 41 32 718 11 61
u3a@unine.ch
giovannicappello@unine.ch

Senioren-Universität Bern

Hochschulestrasse, 4, 3012 BERNE
Tél 41 31 631 3911
Fax 41 31 631 8008
seniorenuni@imd.unibe.ch
kanzlei@imd.unibe.ch

UNI 3 GENEVE

2, rue de Candolle
1211 GENEVE 4
Tél 41 22 379 7042
Fax 41 22 379 7428
uni3age@uta.unige.ch
www.unige.ch/uta

Associazione Ticinese della Terza Età

Via Olgiati, 38
6512 GIUBIASCO
Tél 41 91 857 62 50
Fax 41 91 857 81 18
info@atte.ch

Senioren Universität Zürich

Winterthurerstr, 190
8057 ZÜRICH
Tél 41 1 635 56 66
Fax 41 1 635 54 91
senuni@zuv.unizh.ch

Uppsala Pensionäruniversitet

Box 386 75 106 UPPSALA
Tél 46 18 46 03 30
Fax 46 18 46 03 30
maj.altdskogius@pubcare.uu.se
www.upu.nu

Svédország

Göteborg Pensionärs Universitet

Box 2542 403 17 GÖTEBORG
Tél 46 31 10 09 55
Fax 46 31 13 67 15
pu.gbg@folkuniversitetet.se

Stockholm Pensionärs Universitet

P.O. Box 26 210
10041 STOCKHOLM
Tél 46 08 789 4127
Fax 46 08 678 8557
seniorenuniversitetet.sth@swipnet.se
Tél 41 41 41 022 71
Fax 41 41 41 000 71
sen.uni@tic.ch

Senioren-Universität

Kornhausgasse 2

Postfach
CH-4003 BALE
Tél 41 61 269 86 66
Fax 41 61 269 86 76
vhsbb@unibas.ch
rene.frey@unibas.ch
www.vhsbb.ch

Szlovákia

U3V-Univerz. 3 Veku

Rektorát UK-UTV
6 Safarikovo Namesti
81806 BRATISLAVA 16
Tél 421 2 59244 545
Fax 421 2 52963 836
rcvutv@rec.uniba.sk
www.uniba.sk/utv

Szakirodalmi forrásjegyzék – nyomtatott

Általános

Birren, James (1990): *Aging and the Capacity for Learning Forces*.

Boga Bálint, Dr. (1991): *Geroeducáció, mint az Európa Tanácskiemelt programja*. Egészségnevelés 32, 298-303.o.

Bogard, Gerald (1991): *Adult Education and Social Change. Interim Report (1989-90)*.

Council of Europe, Strassbourg. Factsheets on the Council of Europe, 1990.

Fukász György, Dr. (1991): *A szabadidő és a harmadik életkor*, Egészségnevelés 1991/6, 281-286. o.

Leirman, Walter (1990): *Adult education and socio-cultural participation of elderly people in Flanders*. Journal of Educ. Gerontology. 5, 56..

Lawson, K.H. (1983): *Filozófiai fogalmak és értékek a felnőttoktatásban*. In: Maróti Andor (szerk.): *Andragógiai szöveggyűjtemény I. kötet Válogatás a felnőttnevelés elméletének polgári szakirodalmából (Európai országok)*. Tankönyvkiadó, Budapest

Pilley, Christopher (1990): *Adult education, community development and older people*. Council of Europe, Cassel.

Withnall, Alexandra and Percy, Keith (1990): *Older adults and basic skills: a preliminary exploration*. Studies in the Education of the Adults. 22, 181.

Dánia

10-point programme on recurrent education. (1995) Ministry of Education.

Adult education in Denmark and the concept of "folke-oplysning". (1993) Danish Research and Development Centre for Adult Education for the Ministry of Education.

Bacher, Peter and Elsebeth Gerner Nielsen (1995): *Green qualifications*. In: *Social change and adult education research, Adult education research in Nordic countries 1994*. Linköping.

Borish, Steven M. (1991): *The land of the living: the Danish folk high schools and Denmark's non-violent path to modernization*. Nevada, Calif.: Blue Dolphin.

Bottrup, Pernille (1995): *From vocational training to development: cooperation between enterprise and training institution: coherence between continuing vocational training and work*. Danish Technological Institute.

Discover Denmark: on Denmark and the Danes: past, present and future. (1992): The Danish Cultural Institute.

Education and training at vocational colleges in Denmark. (1996): Ministry of Education.

Ehlers, Sören (1995):

- (1) *Non-formal and formal general education combined with job rotation.*
- (2) *Vocational education with elements of distance learning and formal general education.*
- (3) *Open education for educated and employed adults conducted as distance learning with weekend seminars.*
- (4) *Formal general education periods alternating with labour periods.*
- (5) *Combined general vocational education for unemployed and unskilled workers.*
- (6) *A day folk high school course open to everyone. All in: The roles and functions of the system of adult education in the general education system including vocational training.* Amersfoort: European Association for the Education of Adults. EAEA.

Eichberg, Henning (1992.ed.): *Schools for life The Association of Folk High Schools. Facts and figures: education indicators* (1996):. Ministry of Education.

Jacobsen, Bo: Denmark (1992):. In: *Perspectives on adult education and training in Europe* (Peter Jarvis, ed.). Leicester: NIACE.

Jørgensen, Klaus (1995): *Adult educational grant and educational leave.* Danish Research and Development Centre for Adult Education.

Lundgaard, Ebbe (ed.): *The folk high school 1970-1990*

The Association of Folk High Schools, 1991.

The golden riches in the grass: lifelong learning for all. Report from a think tank. (1995) Nordic Council of Ministers.

Finnország

Palviainen, R. (ed.) (1996): *Kissaviikosta kesälomaan. Työtä ja työntäyteistä vapaa-aikaa.*

Hollandia

State of the Art (1993): *Volwasseneneducatie, Advies Centrum voor Opleidingsvragen, A&O, Bunnik, 1993*

Vragers en Deelnemers in het BVE In: Gids Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie, (1995) Den Haag. Werken en Leren in Nederland (1996): Central Bureau of Statistics, Voorburg, Heerlen.

Nagy-Britannia

- Ageing to Advantage (2001): *Work, Learning and Guidance for Older Age Groups*. Third Age Employment Network (TAEN) briefing.
- Aldridge, Fiona and Tuckett, Alan (2002): *Two Steps Forward, One Step Back: the NIACE survey on adult participation in learning*. NIACE.
- All Our Futures the report of the Better Government for Older People Steering Committee*. (2000) Better Government for Older People.
- Carlton, Shiela and Soulsby, Jim (1999): *Learning to Grow Older & Bolder*. NIACE.
- Chivers, dr. T.S. (2003): *Learning in the University of the Third Age*. In: *The UK/U3A approach to Life Long Learning*. A paper drawn together by Ivor Manley, Vice Chairman of the Third Age Trust in the United Kingdom, 2003
<http://worldu3a.org/resources/UK%20learning.pdf> Letöltés: 2005. február 10.
- Code of Practice on Age Diversity in Employment*. Department for Work and Pensions Publications, Sherwood Park, Annesley, Nottingham.
- Dadzie, Stella (1993): *Older & Wiser: A Study of Educational Provision for Black and Ethnic Minority Elders*. NIACE.
- Dench, Sally and Regan, Jo (2000): *Learning in Later Life: Motivation and Impact*. DfEE.
- Discrimination in Public Policy* (2002): A Review of Evidence. Help the Aged.
- Evaluation of the Code of Practice on Age Diversity*. Department for Work and Pensions Publications, Sherwood Park, Annesley, Nottingham.
- Ford, Geoff and Soulsby, Jim (2001): *Mature Workforce Development: East Midlands 2000: research and report*. NIACE.
- Good Practice in the Recruitment and Retention of Older Workers*. Department for Work and Pensions Publications, Sherwood Park, Annesley.
- La Valle, Ivana and Blake, Margaret (2001): *National Adult Learning Survey 2001*. DfES.
- NIACE (2002): *Meeting the needs of Older learners*. NIACE Briefing Sheet 30
- Sargent, Naomi(1997): *The Learning Divide: A Study of Participation in Adult Learning in the United Kingdom*. NIACE.
- Soulsby, Jim: *Learning in the Fourth Age*. DfEE, May 2000.
- Summing Up: Bridging the Financial Literacy Divide*. (2001) National Association of Citizens Advice Bureau.

Németország

- Nuissl, E. (1996): *Felnőttoktatás Németországban*. IIZ-DVV, Budapest.

Irodalomjegyzék – Elektronikus honlapok

<http://www.agepositive.gov.uk>

<http://www.bettergovernmentforolderpeople.gov.uk>

<http://www.lifelonglearning.co.uk/z-older.htm>

<http://www.lsc.gov.uk>

<http://www.u3a.org.uk>.

<http://www.uni-ulm.de/LiLL/>

<http://www.uni-ulm.de/uni/fak/zawiw/>

<http://www.waytolearn.co.uk/>

<http://www.worldu3a.org>

VALÓSÁGAINK VILÁGA

„Az utolsó dolog, amit a hal észrevesz, a víz.”

Angol közmondás

Az 1960-as években egy Magyarországon tanuló bolíviai diák beleszeretett egy magyar diáklányba, összeházasodtak és elköltöztek Bolíviába. Nemsokára gyerekeik születtek, és a fiatalabb nagyon sokszor szenvedett fülbántalmaktól, ám az orvosok gyógymódjai nem bizonyultak hatásosnak. A bolíviai nagymama el volt tiltva attól, hogy sajátos praktikáival kezelésbe vegye unokáját. Azonban a kisfiú egyre betegebb lett, így végül megengedték neki, hogy megpróbáljon segíteni rajta. A nagymama ekkor tölcsért formált egy újságpapírból, az elkeskenyedő végét a gyerek fülébe tette, a másik végét pedig meggyújtotta. Ahogy a papír égett, a füst és a keletkező hő kitisztította a fület, és a kis beteg rögtön jobban lett. A gyógymódot a későbbiekben a magyar anyuka is alkalmazta, és az mindig hatásosnak bizonyult.¹⁹

Mikor a család visszajött Magyarországra, a fiú füle ismét begyulladt. A magyar nagymama azt javasolta, vigyék el orvoshoz, hogy felsúriják. Az anyuka azonban már kapta is elő az újságpapírt, tölcsért formált belőle, belehelyezte a beteg fülbe és meggyújtotta, de ezzel csaknem lángba borította gyermeke fejét. A baleset okát utólag persze megértették: Bolívia ritka levegőjében, magasan a tenger szintje felett lassan égett a papír, míg Budapesten fáklyaként kapott lángra az oxigénben gazdagabb levegőben.

A történet számos tanulsággal szolgál, melyekből mi itt most csupán az ember és az általa megtapasztalt valóság közötti kapcsolatot vesszük szemügyre.

¹⁹ A jelen írás első változata az MTA Filozófiai Intézet Lukács Archívumában a „Filozófia és egypártrendszer” címmel végzett kutatás részeként készült angol nyelven.

Az első tanulság az, hogy tudást egyaránt szerezhethünk az idők során felhalmozódott tudásanyagból és a saját magunk által elkövetett hibákból is.

A második tanulság, hogy maga a felhalmozódott (akkumulált) tudás is különféle koncepciók ellentmondásos elegyéből áll össze.

A harmadik: ezen koncepciók közül – mióta a ’tudományt’ magát kitalálták – néhányat ’tudományosnak’ neveztek ki, míg másokat ’nem tudományosnak’, függetlenül attól, mennyire bizonyultak relevánsnak.

A negyedik tanulság az, hogy az oktatás közvetíti a különféle koncepciókat, s ezáltal befolyással van mind az egyén világról alkotott elképzeléseire, mind a tetteire.

Az ötödik: sok koncepció és a rájuk alapozott eljárások egy-egy adott tér és korszak függvényei. Ingatagságuk az idő múlásával vagy földrajzi terjedésükkel gyakorta kiderül.

Végül pedig – minthogy meg akarjuk érteni a minket körülvevő világot és benne önnön lehetőségeinket – érezhetően polifonikus megközelítésre van szükség, azaz hogy a lehető legtöbbféle megközelítés lehetőségét ismerjük meg és ismerjük el egyidejűleg. A fentiek elvezetnek arra a végkövetkeztetésre, hogy szükségessé válik a komparatív filozófia bevezetése. Mindannyian annak a valóságnak a foglyai vagyunk, mely behatárolja látóterünket, és ez téves megállapításokra vezethet minket. A komparatív módszer arra irányul, hogy leküzdje és meghaladja azokat a korlátokat, amelyeken egy-egy, az adott tér/idő kontextus által meghatározott valóságon belüli koncepció nem lép túl.

Madách és Kant

Madách Imre *Az ember tragédiája* című drámája – rendkívül sok fordítása és külföldi bemutatása ellenére – elsődlegesen nemzeti irodalmi kánonunk kincse maradt, s idehaza kétségtelenül mélyen beivódott a köztudatba. A magyar kultúrközegben néhány mondata szállóigévé, köznyelvi fordulattá is vált. A birtokán meglehetősen elzártságban élő, nagy műveltségű nemesember által 1859-60-ban írt mű cselekménye nem kisebb történetet dolgoz fel, mint Ádám, Éva és Lucifer az egész emberiség történelmén átívelő utazása a Paradicsomtól az emberi faj csaknem kihalásáig, egy nyitó és egy záró mennybéli szín által közrefogva.

Mikor a teljesen ismeretlen szerző elküldte drámája egyetlen példányát Arany Jánosnak, kora vezető költőjének és műkritikusának, kezdetét vette minden idők leghosszabb magyar irodalmi vitája, melynek egy szakaszában, az 1950-es években. a Magyar Tudományos Akadémia Irodalomtudományi és a Történelemtudományi Tagozatai is rendkívüli ülésen tárgyalta a Tragédia eszmevilágát. Ahogy András László fogalmaz, „soha senkiről annyi látszólag egybehangzó, lényegében azonban ellentmondó, vagy fordítva, látszólag ellentmondó és lényegében egybehangzó állítás és értékítélet nem hangzott el, mint Madách Imréről” (András, 1983, 38. o.). Az irodalomtörténészek és a kritikusok párhuzamokat vontak Dante, Shakespeare, Milton, Goethe és Byron drámáival, összevetve a drámát Kölcsey, Petőfi és Vörösmarty műveivel. Mikor a Tragédia gondolatiságának eredetét kutatták, felmerült Hegel, Schelling, Feuerbach, Hérodotosz, Humboldt, Rousseau, August Comte, Ludwig Büchner, Carlyle, Tocqueville, John Stuart Mill, Hogarth, Pascal, Fourier, Owen, Saint-Simon, Lamarck, Lamartine, Ludwig Börne és Dickens neve is. A dráma történeti színeit ugyanakkor a tanulmányok szerzői szinte kizárólag a hegeli ideológia keretein belül tárgyalták.

A „legtöbbet kétségkívül Hegeltől tanult, kinek bölcsészete nálunk akkor uralkodó volt”, írja Voinovich (1914. 270. o.), „Madách Hegeltől történeti látását tanulta”, mondja Baranyi (1963. 37. o.), míg Radó (1964. 698. o.) „a hegeli dialektika értelmében” próbálta rekonstruálni a történelmi színeket, hogy „matematikai pontossággal felépített jelenetsorozatot látunk”. Ha azonban a Radó szándékainak megfelelő *Tézis – Antitézis – Szintézis* elvét követve tekintenénk a drámára, a T-A-Sz minta helyett a dialektikus „fejlődés” meglehetősen rendhagyó, T-A-Sz, A-T-A-A, Sz-A, Sz-A-A-A-A menetével találkozánk. Mások, mint például Lengyel (1942. 14-23. o.), Demény (1946. 23. o.) vagy Martinkó (1978. 200. o.) már cáfolják, hogy Madách Hegel történelemről alkotott filozófiáját követné, szerintük Madách pusztán dramatizálta a Hegel *Vorlesungen*-jában megjelenő történelmi korszakokat anélkül, hogy a történelemről alkotott hegeli koncepciót átvette volna. A téma valószínűleg legnagyobb szakértője, Mezei József arra a következtetésre jut, hogy: „A hagyományos tartalmi elemzések kimutatják a mű filozófiai mondanivalóját, a korabeli filozófiai hatásokat, esetleg eklektikus kreációkat, gyakran mondják a hegeli filozófia és módszer illusztrálásának, és nemegyszer fedezték fel a kanti reminiscenciákat, az újhegeliánusok és újkantiánusok harcának, kompromisszumainak nyomait. A filozófia azonban nem lehet e költői-drámái alkotás egyetlen tartalma, a cselekmény maga sem igazodik ehhez” (Mezei, 1977. 331. o.). Mezei József itt határozott oppozíciót foglal el a Tragédia szerzőjének drámakoncepciójával

Madách 1842-ben, mindössze 19 évesen (!) megírta a „*Művészeti értekezés*” című munkát, ami egy évszázadig kiadatlan maradt, s 1942-ben is csak töredékesen jelent meg., s csak 1972-ben fedezték fel teljes változatát az Akadémia irattárában.

„Valamint minden szépművészet tárgyát – írja e tanulmányában a fiatal Madách – a szép s nagyszerű eszméjében látja, úgy a drámaíróról is azt kell előre vélnünk, hogyha tollat ragad, ha lelkesedését hullámmzó cselekvénybe önti ki, lelkét a szép s nagyszerű iránti tisztelet töltötte el, s ennek ír apológiát a drámai műben. Szabályul állíthatjuk föl, hogy ily eszmét vegyen föl mindenkor a költő, melyet művében dicsőíteni vágy és vívja ki ennek győzelmét száz ellene küzdő gátnak dacára. - S ez képezi a színmű erkölcsi cselekvényét. Nem kevésbé illeti e szabály a történeti drámát, föl lehetvén úgyis tenni a költőről, hogy oly tárgy, melyben ily erkölcsi szépség nem létezik, nem lelkesítendi őt a kidolgozásra. Ami pedig annak hatását illeti, az természetesen a történeti műben legfelsőbb lépcsőjére hág, mert amellet, hogy az elv igazsága önkénytelen írja kebleinkbe magát, egyszersmind a gyakran életre nem alkalmazhatónak mondott elméleti világból a tagadhatatlan példák sorába emeltetik” (*Madách*, 1942. 543. o.).

Figyelembe véve a fenti állásfoglalást és azt, hogy Madách összes többi tragédiája során is ennek szellemében dolgozott (*Mózes*, *Mária királynő*, *Csák végnapjai*), alátámasztottnak tűnik, hogy a Madách által vallott értékrend nem pusztán általánosságban a felvilágosodás eszmeáramlatában magától értetődő alap gondolatok átszűrődése, hanem közvetlen kapcsolatba hozható Immanuel Kant morálfilozófiájával. Sőt, ezen erkölcsi elven túl magukat Az ember tragédiája hőseit meglepő módon Kant *A tiszta ész kritikája* c. művének oldalain leírt *á priori* kategóriáknak is megfeleltethetjük (*Kant*, 1787/1981.). Eszerint Madách drámájában az Úr és földi képviselője, Éva leírhatók az egység / *Einheit* / , a valóság / *Realität* / , az inherencia és szubszisztencia / *der Inhärenz und Subsistenz* / , a lehetőség és a lehetetlenség / *Möglichkeit - Unmöglichkeit* / („Ő az erő, tudás, gyönyör egésze” *Angyalok Kara*, 5. sor) kategóriáival.

Ugyanakkor Lucifer testesíti meg a sokaságot /Vielheit/, a tagadást /Negation/ („a tagadás ősi szelleme” 123. sor), a kauzalitást és a dependenciát /der Kausalität und Dependenz/, a létezés-nemlétezést /Dasein - Nichtsein/; míg Ádám leírható a mindenséggel /Allheit/ („És úrnak lenni mindenek felett.” 155. sor), a limitációval /Limitation/ („Fog korlátozni az arasznyi lét.” 4078. sor), a kölcsönösséggel, az aktív és a passzív közötti interakcióval /der Gemeinschaft, Wechselwirkung zwischen dem Handelnden und Leidenden/, valamint a szükségszerűséggel és a véletlenszerűséggel /Notwendigkeit - Zufälligkeit/ (lásd: 3862-3904. sor).

A dráma szereplőit filozófiai kategóriáknak megfeleltetni ugyancsak kétséges vállalkozás volna, hacsak be nem tudjuk bizonyítani, hogy ez lenne a korábban említett új, másfajta megközelítési mód kulcsa, sőt kiindulópontja. Azonban ha feltételezzük, és következetesen érvényesülni látjuk, hogy a hősök egy sor elvont kategóriát testesítenek meg, a szintézis gondolata és lehetősége válik koncepcionálisan érvénytelenné a mű kontextusán belül.

A hősök (a kategóriák) a *saját* szabályaikat követik, és nem képesek átállni a másik oldalra, s látnunk kell, hogy be is vallják: megvannak a saját korlátaik („Nem adhatok mást, csak mi lényegem.”, Lucifer, 109. sor, „Nem téphetem szét.” /a szeretet fonálát, a Szerz./, Lucifer, 617. sor, „Én nem bírom kacagni, sem tagadni”, Ádám, 624. sor, stb.). A Kant és Hegel dialektika-felfogása közötti különbség új támpontul szolgál a dráma filozófiai alapfonálának megértéséhez. Míg a logika módszereit illetően a dialektikáról Kant megállapítja, hogy „szofisztikai mesterség volt, mely a tudatlanságnak, sőt a szándékos ámtításnak is az igazság színét adta” (Kant, 1787/1981. 76. o. Elementarlehre 2. Teil. Transszendentale Logik.), addig Hegel a dialektika módszerét „az egyetlen igaz módszer”-ként írja le, mert nem válik külön saját magától, hiszen „a magában való tartalom, a *dialektika*, melyet *önmagában* rejt, mozgatja tovább ezt a tartalmat. Világos, hogy csak az a tárgyalás számíthat tudományosnak, amely e módszer útját járja és megfelel egyszerű ritmusának, mert magának a dolognak az útja” (Hegel kiemelése, Hegel, 1812/1979. 30. o.). Lucifer a teljes dráma során a „látszat dialektikája” szerint beszél és cselekszik, miközben magából a drámából hiányzik a tartalom dialektikája, azaz Ádám karaktere és az *emberiség történelmének műben lefestett formája nem mutat hegeli dialektikára alapozott tartalmi fejlődést*.

A fő cselekményszál *morális kérdések* körül bonyolódik, függetlenül az egyes történelmi koroktól. Ezt az állandó morális elkötelezettséget Ádám ki is mondja, mikor tanítványát oktatja a második prágai színben: „Kiben erő van és Isten lakik... Művéből fog készíteni új szabályt” 2533. és 2538. sor), mely sorok pedig egy ismét csak *kanti* eszmét, a kategorikus imperatívusz elvét idézik fel költői módon: „Cselekedj úgy, hogy akaratod maximája mindenkor egyúttal általános törvényhozás elvéül szolgálhasson” (*Kant*, 1922. 32. o.).

Kézzelfogható és korábban mások által e szempontból nem alkalmazott pragmatikus kutatást tesz lehetővé Madách egykori könyvtárának jegyzéke. Ebből kitűnik, hogy mintegy 1200 kötetes gyűjteménye bőségesen tartalmazott műveket *Plutarkhosztól* *Ludwig Feuerbachig*, *Szophoklész*től *Victor Hugóig*, és *Luther Márton*tól *Alexander Humboldtig*, ám nem volt egyetlen kötete sem Hegeltől, – ezzel szemben megtalálhatjuk a listában *Kant Kritik der Reinen Vernunftjének* első, 1787-es kiadását, valamint egy tankönyvet is *Kantról*, melyet *Madách* egyetemének filozófia professzora, Rozgonyi József írt. (*Szücsi*, 1915) Madách tehát közvetlenül megismerhette *Kant* filozófiáját.

Semmi okunk tagadni, hogy a közül a több mint 150 irodalomtörténész, filozófus és vallásos gondolkodó közül, akik első megjelenése óta a *Tragédiáról* publikáltak, ne lettek volna néhányan, akik megemlézték *Kant*ot értekezésükben. Ám még ebből a szűk körből is sokan azt állították, hogy csupán hasonlóságokról van szó, melyek vagy *Madách* személyes tapasztalatainak következményei (*Galamb*, 1917; *Barta*, 1942), vagy a szabadkőműves mozgalom révén szűrődtek át. (*Hermann*, 1974) Érdekes módon kizárólag azok a szerzők tulajdonítanak nagyobb jelentőséget *Kant*nak, akik Magyarország határain kívül publikáltak. *Antoni Mazzuchetti* 1908-ban Ádám és az emberiség bűneinek és erényeinek, gyengeségeinek és energiáinak álomba foglalt történelmeként írta le a *Tragédiát*, *kanti* hatást feltételezve. (in: *András*, 1983) Egy másik külföldi, az amerikai *Dieter P. Lotze* pedig könyvében több mint két teljes oldalt szentelt a dráma *kanti* vénájának, nem kevesebbet állítva, mint hogy „A *Kant* által tárgyalt három alapvető kérdés megegyezik az álmából ébredő Ádáméival: mit tudhatok? Mit kell tennem? Mit remélhetek?” (*Lotze*, 1981. 97-98. o.). Később *Lotze* hozzáteszi, hogy „a végső angyal kórus biztosítja az embert afelől, hogy valóban szabadon választhat.

Madách, Kanthoz hasonlóan ezt a szabadságot tartja az etikus cselekvés előfeltételének ... Kant: *A tiszta ész kritikája* továbbviszi ezt a gondolatot és az általa felvázolt morálfilozófia itt alapot ad az úrnak, hogy Ádám kérdéseire világos feleletet adjon. A nagyság és erény alapja a bizonytalanság. Az etikus cselekvésnek a belső erkölcsi törvényből kell fakadnia, tekintet nélkül annak jutalmára akár e világban, akár a másikon” (Lotze, 1981. u.o.). Ezek az ugyancsak megalapozott megállapítások azonban mégis mindössze egyetlen, kommentár nélküli említés erejéig kapnak helyet a *Madáchról* készült egyik legutóbbi monográfiában (Horváth, 1984).

Kant filozófiájának hatása egyébként még jobban megmutatkozik, ha visszanyúlunk a *Tragédia* eredeti változatához (Striker, 1986), melyben a szöveg jól érzékelhetően követi a szerző saját *Művészeti értekezésének* eszméit. Nagyon valószínű azonban, hogy valamennyi kritikus, a külföldieket is beleértve, a Szász Károly, de legfőképp a Madách által részben jóváhagyott Arany János féle javított szöveget vette alapul. Bármiként is volt, mi lehet az oka a *hegeli* hagyomány vagy magyarázat ilyen elsöprő arányú kialakulásának, és miért kerülik Kant mint forrás és filozófiai háttér említését a hazai szerzők?

Nincs értelme kétségbe vonni tájékozottságukat. Éppen tájékozottságuk gátolta meg, hogy ne úgy közelítsék meg a *Tragédiát*, mint ahogy tudós szakemberekhez illik: a magyar kultúra és történelem alapos ismeretében. Magától értetődőnek vették, hogy Ádám számára – és a magyarság számára – a szabadság és az erkölcs kell, hogy az első helyen álljon, még a hatalommal, a szerelemmel és a művészettel szemben is. Hasonlóképpen az is magától értetődő, hogy Lucifer, vagyis az ördög – saját szféráján belül – sem lehet más, mint egy alapvetően őszinte és megbízható lény. Ám mások, akik más kultúrákban nevelkedtek, könnyedén rávilágítottak, hogy mindez Kant filozófiájának erőteljes hatását mutatja – egy erkölcsi koncepciót, mely ott áll a *Tragédia* háttérében. Feltételezésem szerint ugyanezt a jellegzetességet ők s más külföldi kritikusok könnyedén ki tudták volna mutatni a magyar irodalom több más kiemelkedő alkotásáról is, mert kívül álltak sajátos nemzeti tapasztalataink valóságán.

Lokális valóság – lokális tudomány?

Ezen a ponton a tudomány egyetemes jellege kérdőjeleződik meg. Nem vonható kétségbe, hogy a pszichológia tudományán belül a freudizmus a tudat területeit még a cselekvés előtti állapotában, vagyis a kialakuláskor kutatja, míg a behaviorista iskola, mely az angolszász hagyományban gyökerezik, a célorientált, racionális aktivitásokat és magát a viselkedést vizsgálja, vagyis az eredményt veszi alapul. A két eltérő megközelítés tükrözi – és ezáltal leleplezi – egyrészt az Osztrák-Magyar Monarchiára és Közép-Európára jellemző, meglehetősen inaktív, befelé forduló környezetet, másrészt az egyre terjeszkedő, mozgalmas angolszász kultúra aktív jellegét.

Azokkal a tudományelméletekkel szemben, amelyek szerint a matematikát és a természettudományok fejlődését benső tényezők determinálják, Polányi Mihály és a nyomdokában létrejött tudományszociológiai iskola²⁰ folyamatosan vizsgálja a társadalom hatását a természettudományos kutatásra. (Nye, 2011) Ahogy a matematikus Neumann Jánost joggal idézik a tudománytörténészek: „kellő belátással tételezhetjük, hogy a logika és a matematika is történeti eredetű s véletlenszerű kifejeződési formák (mint a nyelvek). A logika és matematika alapvetően különböző változatai is lehetségesek – mindkettőnek létezhetnek az általunk megszokottól teljesen eltérő formái is!” (D. Nagy-F. Nagy, 1986. 671. o.) Ám itt nem a relativizmus fogalmát kívánjuk bevezetni – még ha a fent jelzett tudományszociológiai irányzatok ezt immár nemegyszer meg is teszik –, s nem célunk megkérdőjelezni a tudományos objektivitás lehetőségességét. Épp ellenkezőleg, arra szeretnénk felhívni a figyelmet, hogy a tudomány különböző irányvonalait és a művészetek vagy a politika megnyilvánulásait a lehető legnagyobb alapossággal kellene a lokális valóság tükreiként felfogva számba venni és rendszerezni. Minden emberi közösség, legyen az nemzet, ország vagy kultúra, annak érdekében jött létre, hogy megbirkózzon a túlélés feladatával – ki-ki a maga módján. A komparatív kutatás segítségével olyan tulajdonságokat tárhatunk fel a jelenségek származási helyének ismeretében, melyek más kutatási módszerek esetén rejtve maradnak.

²⁰ sociology of scientific knowledge - SSK

Az eszmék, rejtve vagy expressis verbis tükrözik eredetük színhelyének valóságát, tehát ezeket a valóságokat jobban meg lehet érteni az eszmék tipológiai vizsgálatával. Ha például összevetjük az 1500-as évek pápai államát az 1930-as évek közepének sztálinista Szovjetuniójával, könnyen lehetne hasonlóságokat találni a kétségtelenül jó szándékú és egyenlőségre törekvő ideológiák tekintetében (kereszténység és kommunizmus), melyek a megkérdőjelezhetetlen hatalom diktatórikus politikai módszereinek keretein belül hatottak, és amelyek a mindenki számára elérhető boldogságot a jövőre vetítették ki, miközben a köz/nép politikai részvételét és az információ birtoklását a minimumra (az istenítés alátámasztására) csökkentették.

A társasági élet és az emberi kreativitás azon indikátorai és motívumai, melyek lehetővé tennék a komparatív kutatást még alaposan átgondolt kiválasztásra várnak. *Mengyelejev* orosz kémikus felfedezte a kémiai elemek alapvető tulajdonságait, s így jól használható rendszerbe rendezte őket, helyet biztosítva a saját korában még felfedezetlen kémiai elemeknek.

A komparatív filozófia a kultúrák és társadalmak összehasonlító elemzésével feltárhatja társadalmaink és kultúránk belülről általános érvényűnek tűnő adottságainak esetlegességét, egy tágabb horizonton láttatva eddigi és még ismeretlen valóságaink világát.

Irodalomjegyzék

András László (1983): *A Madách-rejtély*. Budapest.

Baranyi Imre (1963): *A fiatal Madách gondolatvilága*. Budapest.

Barta János (1942): *Madách Imre*. Budapest.

Demény (Dräxler) Aladár (1946): *Vezető gondolatok Madách nagy művében*. Kézirat. Szombathely.

Galamb Sándor (1917): Kant és Madách, *Irodalomtörténeti Közlemények*, 1917. 181.o.

Hegel G.W.F. (1812/1979): *A logika tudománya*. I. kötet, Akadémiai Kiadó, Budapest.

Hermann István (1974): Madách és a német filozófia, *Világosság* 1974/2.

Horváth Károly (1984): *Madách Imre*. Nagy magyar írók sorozat, Budapest.

Kant, Immanuel (1787/1981): *A tiszta ész kritikája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Kant Immanuel (1788/1922): *A gyakorlati ész kritikája*. Franklin-társulat, Budapest.
- Lengyel Lajos (1942): *A filozófia alapproblémája „Az ember tragédiájá”-ban*, Különnyomat, Atheneum 1942. 2. füzet 24. o.
- Lotze, Dieter P. (1981): *Imre Madách*, Boston.
- Madách Imre összes művei I-II*. Sajtó alá rendezte, bevezette és a jegyzeteket írta Halász Gábor, Budapest. 1942.
- Martinkó András (1978): *Vörösmarty és Az ember tragédiája*. In: *Madách-tanulmányok*, Budapest.
- Mezei József (1977): *Madách. Az élet értelme*. Magvető, Budapest.
- Nagy D.- Nagy F. (1986, szerk.): *Magyarok a természettudomány és technika történetében*. OMIKK, Budapest.
- Nye, Mary Joe (2011): *Michael Polanyi and His Generation – Origins of the Social Construction of Science*. The University of Chicago Press, Chicago and London.
- Radó György (1964): *Mit mond a mű?* Irodalmi Szemle 1964/8.
- Rozgonyi József (1813): *Észrevételek azon még kézírásban levő „s a” KÁNT ízlése szerint készült munkára nézve, mellynek neve: erköltsi tudományok megrostálása*, Sárospatak.
- Striker Sándor (1986): *Madách a komparatív filozófia tükrében*. Szakdolgozat. Filozófia Szak, ELTE Bölcsészettudományi Kar.
- Szücsi József (1915): *Madách könyvtára*, Magyar Könyvszemle 1915/23
- Voinovich Géza (1914): *M.I. és Az ember tragédiája*. Budapest.

A GÖMB-GONDOLKODÁS SZÜKSÉGESSÉGE – A KULTURÁLIS MEGHATÁROZOTTSÁG KEZELÉSE

„Küzdj, hogy lejegyezd az áramlást, ami sértetlenül létezik az elmében.”

Jack Kerouac

Az egyén világa, az aszimmetrikus agy polaritása

„Az erkölcsi elv” című doktori disszertációm (*Striker*, 1993) és az annak alapján *Az ember tragédiája rekonstrukciója* címmel kiadott könyv kultúraelméleti tétele az volt, hogy be vagyunk zárva kulturális hagyományainkba – s e tételt, mint az mára már kiderült, a könyv recepciója is bebizonyította. A könyv záró fejezetében kísérletet tettem Madách Tragédiájának és Multatuli *Max Havelaar*-jának²¹ összehasonlítására. (*Striker*, 1996) Az összehasonlítás egyik tétele az volt, hogy a Tragédia holland, illetve a *Max Havelaar* magyar recepciója jelentéktelen volt – annak ellenére, hogy a Tragédiát német után másodikként hollandra fordították le még a XIX. században, és hogy a *Max Havelaar*-t háromszor adták ki magyarul a XX. században, három különböző (!) magyar fordításban. A két mű kölcsönösen süket fülekre talált a másik kultúrában. Ezt tanulmányomban a kulturális kontextusok szűrő-hatásával indokoltam, bizonyos dolgokat nem akar egy kultúra meghallani, mert nem illeszkedik hagyomány- és vágy-struktúrájába.

Tanulmányom kizárólag Madách-recepciót kapott. Egyetlen reflexió sem született, amelyben érdemében foglalkoztak volna a Max Havelaar-ral, egyedül Németh G. Béla tett említést a könyv utolsó fejezetéről, esetlegesnek vélve az összevetést (Németh, 1997). Senki nem foglalkozott magával a felvetéssel, hogy az egyik nemzet emblematisztikus szerzője és annak emblematisztikus műve miért talál süket fülekre a másik nemzet olvasótáborában és viszont – még olyan esetben is, amikor (mint azt bizonyítani kívántam) tartalmát tekintve a két mű ugyanazt az üzenetet kívánta eljuttatni olvasóihoz. Azaz Madách és Multatuli csak a maguk hazájában lehettek próféták.

A kultúra tehát immunrendszer is, elhárítja a tőle idegennek vélt gondolati paradigmákat. *Kapitány Ágnes* és *Kapitány Gábor* felhívják a figyelmet a kultúra

immunrendszer-jellegű interpretálásának veszélyeire (*Kapitány és Kapitány, 2007*), azonban álláspontom szerint még ha a tudományos diskurzusban valóban kerülendő is a túlzott biologizálás, mégis használható az analóg immunrendszer-fogalom, mint a kultúrák egyik működési aspektusa. Az evolúció-biológus Jared *Diamond* beszámol kultúrák pusztulásáról, részletesen tárgyalva azok saját, olykor egymásra ható okait (*Diamond, 2001*).

A társadalomtudományok, mint a kulturális antropológia vagy a komparatív kultúraelméletet, nem klasszifikálnak „egészséges” és „beteg” társadalom megkülönböztetéseket, hisz mint a történeti partikularitást képviselő iskola hangsúlyozza, minden fennmaradni képes kultúra egyenértékű – ugyanakkor megkerülhetetlenül vizsgálendő és kutatatandó a kultúrák egymás közötti szűrőrendszere, melyre a fenti példával is utalunk. Ezek azok a hagyományok (szellemi feltételes reflexek), amelyeket átörökítünk, megőrzünk és vigyázunk, s történetileg és a mindennapi gyakorlatban is megtapasztalható jelenlétük. Így a memetika elmélete szerint ezek azok a mémek, kulturális minták, amik kitöltik agyunkat, s amelyek segítségével feldolgozzuk és értelmezzük a világot.

Maga *Az ember tragédiája* is egy ilyen mém a magyar kultúrában, egy minta. Kulturális minta, viselkedésminta. A *Max Havelaar*-ban leírt történet- és viselkedésminta pedig egy holland mém, ami a hollandok számára vált köznyelvvé.

Az érdekes ebben az, hogy úgy érezhetjük: *Az ember tragédiája* egy írósors is, egy prófétaírósors. A krisztusi sors voltaképpen az, hogy valaki feltámad az emberiségért s így váltja meg az emberiséget. A Tragédiában leírt ádami viselkedés pedig az, hogy ő öngyilkos lenne az emberiségért, hogy ne történjen meg az emberiség története, megmentve mintegy az emberiséget előre – mert a jövőt, ha megtörténik, kudarcnak érzi. Ez egy kierkegaard-i magatartás, megelőlegezi az ún. 'Szilénosz igazsága' Nietzsche által is idézett kierkegaard-i gondolatot, mely szerint „legjobb meg sem születni, nem lenni, semmivé válni. A második legjobb pedig: mielőbb meghalni” (*Nietzsche, 1872/1993. 29. o.*).

Érdemes megjegyezni, hogy egy, a Tragédiáról szóló beszélgetésünkben Németh G. Béla – amikor 1991-ben éppenséggel egy holland irodalmárt – dr. Hanneke Eggelst – vittem hozzá az Egyetemi Könyvtárba – maga is érvényes kapcsolódási pontnak tartotta Kierkegaard-t Madách viszonylatában. Ezen *pre-egzisztencialista* vonal ismeretes a Tragédia-szakirodalomban.

Am folytathatnánk a nietzschei „emberfeletti ember” fonalával is, hiszen Madách éppen azt várja el hőseitől, azaz önmagától és az embertől, hogy folytonosan haladja meg önmagát, önnön érdekeit. *Ez egy prófétai magatartás* igénye. Azt is mondhatnánk, hogy ez egy ősi zsidó prófétai magatartás, amely itt egyesül egy magyar kulturális memmel: a kiválasztott nép prófétájának mémje Nagyboldogasszony és később Mária országának mémjével, mely szerencsés és működőképes univerzáliává alakul *Az ember tragédiájában* számunkra. Ezért lett ennyire elfogadott mű a *Tragédia* az elnyomott magyar valóságon, magyar kultúrán belül – a különböző, akár erős keresztény vagy keresztén meggyőződésű, de az ezen kontextustól teljesen független nemzeti érzelmű és kötődésű magyaroknak, de a zsidó származású magyaroknak is.

Mi a helyzet a *Max Havelaar*-ral? A Max Havelaar egy bankár-kereskedő eszményt hirdetőnép²¹ nagy műve, ezt természetesen ki is figurázva, amikor címében és kávékereskedő főhős-ellenpontoszó szereplőjével a gyarmati világról és kereskedelmi aukciókról szól, ahogy sztereotipikusan – amint Allport legendás könyvében hivatkozik Bettelheim és Janowitz kutatására (*Allport, 1977*) ez zsidósnak tartott magatartás is.

Ezesetben a racionális kereskedői magatartás, amijől párosult a hollandok felfogásával, ráadásul beépült ebbe a cselekvésbe a *bolygó hollandi* legendáriuma – ha úgy tetszik mémje – aminek kézenfekvő párja az ugyanannyira bolygó zsidó viselkedés-minta. A kettő egyesül a Max Havelaarban, szembesítve egyéb értékekkel, s ezért lett kultikus, önvizsgálatra készítő nemzeti mű a holland kultúrában.

A két magatartás ugyanannak a választóvonalnak az egyik, illetve másik oldalát mutatja be, mely tényleges törésvonal a *kultúra és a civilizáció* kifejezések között és mögött van.

²¹ Marinus van Reymerswaele festménye a 'Bankár és felesége' a XVI. század első feléből

Mi húzódik meg a háttérben? A holland mű a civilizációt ragadja meg, az ember civilizációs oldalát, azaz hogy hogyan lehetne – egyébként gyarmatosító elnyomóként – korrekt módon, jog szerint pénzt csinálni. *Korrekt módon, jog szerint* gyarmatosítani – e mű tehát a civilizáció mintabeszéde. A magyar mű, *Az ember tragédiája* pedig a kultúra, a kultusz mintabeszéde, hogy hogyan lehet elvont módon, jutalmat nem remélve, eszmei módon erkölcsi cselekvések alapján élni, elvont célok érdekében – hiszen ahogy azt Immánuel Kant 1787-ben is hangsúlyozta: az erkölcs a tudással ellentétben nem folytonosan gyarapodó tényező, mivel az erkölcs a kultúra szférájához tartozó kategória (Kant, 1787/1980).

Akkor most azt mondjuk, hogy ez egy ősi emberi kettősség? Hogy kétféle ember van, az egyik a kereskedő, a másik a próféta? Mert ez mind a kettő igaz. De azt kell, hogy mondjuk, hogy érdekes módon e kettősség megtapasztalható a Bibliában. Az Ótestamentumban ez még csak a kamatszedés tiltására vonatkozott. A krisztusi fellépés, az Újszövetség azonban már antagonisztikus, határozott és végleges szembefordulás a kereskedő léttel²², a Mammonnal²³. Voltaképpen az emberi kettősségből, a gyakorlatiasságból és az eszmeiségből az Újtestamentum története és mintája az, amikor megtagadja önmagának egy részét az ember. Le akar számolni a gyakorlatias – materiális, tehát a testi – evilági, pénz és élvezethajhászó létével, és azt mondja, hogy mi emberek az isteni szférához tartozunk, ki kell űzni a kufárokat a templomból, meg kell szabadulnia az emberiségnek az anyagi léttől, s kizárólag az Istennek való lét a helyes lét az ember számára. A teve a tű fokán hamarabb, mint gazdag ember a Mennyeek országába. Meg kell tehát haladni a kufár tulajdonságot, Jézus halála és feltámadása tehát egy önleszámolás, megszabadulás egy nem kívánatos énünktől, ettől az egész kettősségtől.

Mire következtethetünk ebből? Nyilvánvaló, hogy ez nem egy pusztán zsidó történet. Arra utal, hogy az embernek, az emberiségnek általában kettős természete, kettős énje van – egy anyagi-érzéki és egy szellemi. Az egyén („egy én”) latin elnevezése szó szerint is kifejezi ezt a tragikus kettősséget: „individuum”, azaz *oszthatatlan kettő* minden ember. De vajon miért? Feltételezhető, hogy e belső küzdelem egyike, és csak egyike az ember belső, önellentmondásokat felfedezni vélő küzdelmeinek.

²³ Marinus van Reymerswaele festménye a 'Bankár és felesége' a XVI. század első feléből

²⁴ Nem szolgálhatok Istennek és Mammonnak” Máté 6, 24

Elindíthatónak tartunk egy olyan gondolati fonalat, mely szerint a magyarázat egyik kulcsa az emberi agy két féltekéje, mely egy két specializálódott féltekéből áll.

„Az első, az 50-es évektől használt módszer a féltekék külön-külön vizsgálatára a két féltekét összekötő 200 millió idegrost (kérgestest) sebészi átvágása. Hogy miért kell átvágni a kérgestestet? A műtėti beavatkozás természetesen nem kísérleti alanyokon történt, a műtét életmentő, akkor alkalmazzák, amikor valakinek már rendkívül gyakori, s egyéb eljárással nem csillapítható epileptikus rohamai voltak. Ilyenkor az epileptikus rohamnál, ami általában a halántéki kéregben a leggyakoribb, a roham áttérjed a másik oldalra is („tükrőfókusz”), és a két fókusz egymást tovább erősítve életveszéllyé alakulhat. Ilyen esetben az az egyik megoldás, hogy megszüntetik a két félteke egymás-serkentését, és ennek a legegyszerűbb módja, hogy átvágják a kérgestestet. Az illetőn ilyenkor egyébként általában nem is lehet észrevenni, hogy két független féltekéje lett. Néha azonban igen - akkor, amikor bizonyos dolgokat kellene cselekednie. Például furcsa tapasztalat volt, hogy egy műtött páciens, aki a feleségével eredetileg jó viszonyban volt, de valamiért nagyon dühös lett rá, és bal kézzel (balkezes volt) pofon akarta csapni. Jobb keze azonban lefogta a balt. Az ilyen adatokból is kiderült, hogy az egyénnek eredetileg kétféle akarata van. Az egyik akarat a jobb féltekében az ösztönös tenni vágyás, a másik pedig a bal féltekében a kontroll, ami logikusan, tudatosan ellenőrzi a cselekvést. Ilyen és ehhez hasonló vizsgálatokból nagyon sok minden kiderült” (Hámori, 2002. o.n.).

Úgy tűnik tehát, hogy gyakorlatilag kétféleképpen dolgozzuk fel a világot, az egyik féltekénk szerint és a másik féltekénk szerint. Igen ám, de akkor meg lehet kérdezni, hogy az élőlények között miért nincs ez meg másutt is. *Nos azért, mert az ember állt két lábra.*

Az állatok, amelyek négy lábon jártak, még tér-élményben éltek. Nem kétfelé osztották a világot, mert négyféle mozgásuk volt. A madaraknak ott volt a tér, a légtér, a halaknak és egyéb úszó állatoknak az ugyancsak háromdimenziós víz. Az ember az egyetlen olyan lény, amely, ha úgy tetszik saját akaratából, szakított ezzel, és elkezdett síkban mozogni. Két lábon mozog, és ennek megfelelően koncipiálja a világot.

Ne felejtjük el, hogy a szárazföldi állatok négy, hat, nyolc vagy (a kukacok, férgek esetében) még több lábon, vagy teljes testükkel (kígyók, csigák, giliszták) mozognak. Térérzékelésüket a legtöbb esetben csaknem 360° látószöveget befogó, a fej két oldalán elhelyezkedő, vagy összetett, vagy több mint két szemből álló, s ha előrenéző, akkor teljes mértékben körbe forgatható fejen elhelyezkedő látószervek segítik. Ugyanígy segíti az állatok térérzékelését a hátraforgatható fül (macskafélék) és a speciális érzékszervek (ultrahang – denevérek, hullám-érzékelés – vízi állatok, szaglás – rovarok és ragadozók), amelyekhez bizonyára megfelelő információ-feldolgozó agy vagy agy-előzmény áll rendelkezésükre.

Nem túlzás azt állítani, hogy az ember alakította ki a síkokra bontott térelképzelést, melynek három síkbeli megragadása a jobb-bal, az előre-hátra és a föl-le. A gyalog, eleve két lábon mozgó ember nemigen tudott összetett térbeli mozgásokat végezni a repülni és alámerülni képes légi- és vízi berendezések feltalálása előtti hosszú évezredekben. A valóban térben mozgó állatok tájékozódását – ma már tudjuk – a Föld mágneses terének érzékelése is segíti. Noha ez jelenleg inkább a madarak esetében közismert, bizonyára nem zárható ki ezen érzékelésből a tengerben vándorlásokra képes emlősök és halak populációja sem. *Az ember ezzel szemben saját magához képest tűzte ki viszonyítási pontjait. S mint ahogy azt számtalan gondolkodó leírta, bizony önmagát képzelte a világ középpontjának (Hankiss, 1997).*

A saját magához képest kijelölt *jobb és bal* imaginárius világa pedig igencsak rányomta bélyegét az embertörténetre. A szubjektív térkijelölés a nézőpont azonosságát követeli meg, így függőséget és relativizmust – egyetértést vagy konfliktust – indukál. Megjelenik a „tőlem jobbra” – „tőlem balra” polaritás, amelynek meglepő jelentéstartalma az, hogy míg a Föld polarításában az azt érzékelő állatok benne éltek s mozogtak, addig az ember, *minden egyes individuum a saját szubjektív polaritásának megfelelően határozta meg a világot.* A nyelvészetben Saussure, (Saussure, 1967) a kulturális antropológiában a strukturalista Claude Levi-Strauss bináris oppozíciós mentális struktúráira, (Levi-Strauss, 2001), a pszichológiában Kurt Levin mezőelméletére kell e helyütt utalnunk (Lewin, 1972).

Meg kell e helyütt jegyeznünk, hogy az ember nem csak a teret igazította szubjektumához, de *a térben általa kialakított világot is szubjektíválta*. Az általa berendezett térben bevezette a „rend” és „rendetlenség” dichotómiáját, amely az ember megjelenése előtt ugyancsak nem létezett.

Nem tárgyalva külön a jobbkezeség kialakulásáról szóló elméleteket²⁴, rövid úton ki kell jelentenünk, hogy ez a szubjektív felosztása a természeti térnek igen hamar érték kategóriák bevezetésébe torkollt. Ennek közhelyes tanúbizonysága a szókészlet alakulása: a latin *laevus* egyszerre jelenti a balt, bal oldalit és a bolondot, butát, esztelent,

²⁵ „Arról, hogy ez a jobbkezeség hogyan alakult ki, a tudományos hipotézisek mellett szórakoztató feltételezéseket is ismerünk. Érdekesként említhetnénk például a kitűnő angol történész és esszéista Carlyle 19. század végi hipotézisét, amely szerint a jobbkezeség kialakulásának oka az volt, hogy az ókori-középkori háborúkban a katonák bal kézzel tartották a védőpajzsukat, hogy a szívüket védjék; következésképpen jobb kézzel kezelték a kardot, lándzsát, ami a jobb kezet „ügyesítette”. Vagyis a jobbkezeség - eszerint - a háborúzásnak köszönhető! Vagy vegyünk egy másik, már természettudományosabbnak tűnő elméletet a 20. század végéről. Szerzője, William Calvin elméletét *The Throwing Madonna* című könyvében is kifejtette. Eszerint a jobbkezeség a távoli emberelődöknél úgy alakulhatott ki, hogy a csecsemőjüket a szívük felett, bal oldalt tartó asszonyok jobb kezükbe fogott, hajtható eszközzel riasztották el maguktól és csecsemőjüktől a támadó ragadozókat. A jobb kéz ügyessége tehát feminin eredetű lenne. Mindkét elmélet szórakoztató, de jóval valószínűbb az a feltevés, hogy a jobbkezeség az emberré válás során lépcsőzetesen, a két lábon járással összefüggésben alakult ki. Valóban, a tudományos válasz a két lábon járással felszabadult kezek gazdaságos munkamegosztásában található: az egyik kéz - az esetek 90 százalékában ma is a jobb - nyúlt a vizsgálandó tárgy után, pattintotta a kódarabból a készítenő köeszközt, míg a másik (90 százalékban a bal) besegített, tartotta a darabot stb. (Mint később látni fogjuk, a két agyfélteke következményesen kialakuló funkcionális aszimmetriája miatt egyébként a bal kéz (jobbkezeseknél is!) bizonyos - például a térben való - mozgással kapcsolatos műveletekben többet tud, mint a jobb.) Eredetileg tehát - a *Homo habilis*-nál, a *Homo erectus*-nál - a gazdaságosabb munkamegosztással volt kapcsolatban a kézhasználati preferencia. De hogyan vált a jobb kéz a domináns kézzé? A máig legmeggyőzőbb tudományos elmélet a domináns jobbkezeség kialakulására Marian Annett nevéhez fűződik. A teória genetikai, s abból indul ki, hogy a testi, bilaterális szimmetriát s egyben a valamilyen kezűséget is egy olyan gén határozza meg, amely két formában („allél”) fordulhat elő: „right shift”, „jobbba toló” (RS+) „Itt csak megjegyzem e paid, pajt szóból származik a pedagógus = nevelő szó. Jelentése: aki a kis bajkeverőkkel, pajtasokkal foglalkozik, neveli őket.” (Varga Csaba: Szófejtés - orvosi témakör www.varga.hu/.../_Varga%20Csaba%20ORVOSI%20TEMAKOR.doc)

röviden balgát. A görög pai, (παι) egyszerre gyermek, baj – bal²⁵jelentésű. A magyar balszerencse, balsors és általában a balogság félig tréfás, félig komoly létérzését szintén nem szükséges, úgy véljük részleteiben tárgyalni. A modern nyelvek a „jobb” szót legalább ilyen kedvező kontextusba helyezték, az angol „right” méltó párja saját magyar „jobb” idiómánknak.

A meghasonlás már e korai szakaszban megjelent tehát az emberiség történetében és létérzékelésében. Hiszen az egyén jobb és bal testi elemekkel egyszerre rendelkezett, s feltehetően a kétlábon-járásos, két kézzel működő világpercepció jócskán hozzájárulhatott az emberi agy aszimmetrikussá válásához.²⁶

Fel kell tennünk azt is, hogy a kétlábra állás folyamata során, majd kialakulását követően a két mellső végtag felszabadult az eszközhasználatra (talán viszonyosan tovább erősítve a kétlábon járás kényszerét). Az eszközhasználat viszont specializálta a két kezet: már az eszköz megmunkálásakor is kell egy tartó és egy alakító kéz. Ez a differenciálódás jól megfigyelhető a harci-vadászati tevékenységekben: a pajzsot tartó és kardot forgató, vagy a zablát tartó és kardot-dárdát használó kéz, az íjat és a nyilat tartó kezek, stb. Az agy féltekéi más-más feladatot kaptak.

²⁶ „Itt csak megjegyzem e paid, pajt szóból származik a pedagógus = nevelő szó. Jelen-tése: aki a kis bajkeverőkkel, pajtásokkal foglalkozik, neveli őket.” (Varga Csaba: Szófejtés – orvosi témakör www.varga.hu/.../_Varga%20Csaba%20ORVOSI%20TEMAKOR.doc)

²⁷ „A beszéd kialakulásának kérdésében az eredendő jobbkezességre alapoz egy ma is a Kolumbia Egyetemen dolgozó tudós, Le Doux hipotézise. E szerint az előembernek még nem volt beszédközpontja, még szimmetrikus volt a két félteke. Az előemberek kommunikációja gesztikuláció volt, ami nagyon erős kommunikáció lehetett. Ha Olaszországban járunk, de nem is kell odamenni, elég ha megnézünk egy olasz tévéadót, jól látható, hogy akár fontos a téma, akár nem, az emberek gesztikulációval segítik a beszédet. Az előember ezt beszéd nélkül csinálta, aminek az volt a következménye, hogy ez a terület a fali lebenyen mindinkább érzékeny lett erre a kommunikációra, méghozzá, minthogy ez hangkiadással is párosult, az előbb csak tagolatlan, később tagolt hangokra érzékeny beszédközpont is itt indukálódott. Ez egyébként anatómiai, szerkezeti aszimmetriát is létrehozott a beszédérzékelésben érintett bal halántéki, illetve a beszédet nem érzékelő jobb halántéki lebeny között. Majd később, a gége fejlődésével párhuzamosan kialakult a bal frontális lebenyben a beszéd motoros régiója is. Miért a bal oldalon? Azért, mert az előember jobbkezes volt, s mint ismeretes, az agypályák keresztezettek.” (Hámori, uo.)

Visszatérve a térre: a kanti és a neokantiánus filozófia értékelméleti irányzata nem fordított ugyan számottevő figyelmet a tér ilyen szubjektív felosztására, és az ebből felépülő minőség-meghatározó kategóriák létrejöttére, ám megnevezte azt a három plusz egy kategóriát, amelyet az ember a maga alkotta világában vett használatba – az *igaz*, a *jó*, a *szép* és a mindezeket (egyedül az isteni szférában) összegző *szent* kategóriáit.

S ezen a ponton vissza tudunk immár kanyarodni kiindulópontunkhoz, *Az ember tragédiája* és a *Max Havelaar* belső és egymás közötti konfliktus-világaihoz. Az aszimmetrikus féltekék egyike – a tevékeny jobbkézhez kapcsolódó baloldali – a materiális, intézős, kommunikatív énünk, míg a passzívabb balkézhez kötődő (talán több szabadságot kapó) jobb félteke pedig a kreatív, itt fészkel a „képzelőerő, kreativitás, muzikalitás” (*Hámori*, uo.) Meglepő, de az én-tudat csak az egyik, a bal féltekében található, a megosztottság tehát igencsak markáns az emberi agyban. Tehát nincs tehát középút – vagylagosságot diktál agyműködésünk: vagy a materiális, vagy prófétikus létmód áll előttünk?

Mi a titka annak, hogy a távol-keleti filozófiák, mint például a taoizmus és a zen-buddhizmus korántsem poláris szembeállásként fogták fel az ember tulajdonságait, sőt a természet, a külvilág sem alkotott elkülönült entitást a szubjektumhoz képest világ-koncipiálásukban? A Jin és Jang világának egymásba illeszkedő és egymást tartalmazó világfelfogása miért ott, s nem mifelénk honosodott meg?

Mielőtt e kérdés vonalán továbblépnénk, hozzá kell tennünk az Ótestamentum-Újtestamentum váltás, a kereszténység kialakulásának történetéhez egy másik fejleményt is. Megkezdett utunkon tovább haladva immár logikusnak tűnik, hogy a prófétikus mém kizárólagosságát hirdető kereszténység nem lehetett hosszútávon fenntartható. A szegénység, immateriális lét és önfeláldozás hitelveire épülő és építő egyház egy évezred alatt Európa egyik, vagy talán ténylegesen legerősebb világi és anyagi hatalmává vált. E hatalom önfenntartásának határait érte el az 1500-as évekre, miközben Észak- és Nyugat-Európában az ugyancsak közismert változások hatására (Amerika felfedezése, a könyvnyomtatás elterjedése, az új kereskedelmi útvonalak kialakulása miatt a Hanza-városok felvirágzása, s összességében a polgárság kialakulása és megerősödése) új, jobban működő világfelfogás-minták

elfogadására és elfogadtatására volt szükség.

A Föld laposból gömbölyűvé vált, az ember kitörni vágyott a síkból, szélességi és hosszúsági fokok meghatározására volt szükség. A tér, a világ is mozgásba lendült: a Föld és a bolygók keringése, a csillagok állása vált a hajózó ember térmeghatározó, objektív eszközrendszerévé.

A *reformáció* a földre hozta vissza az ember életprogramjának tartalmát és célját. A kultusból átvezette az emberiséget a földi lét elrendezésébe, a civilizációba. Működésbe lépett az aktivitásra képes jobb kéz, mindaddig soha nem tapasztalt erőre kapott a kézművesség, szerephez jutott az algebratikus bal félteke és a már említett én-tudat bizony elindult emancipatorikus útján a felvilágosodás felé. A prófétikus magatartás helyébe a pénz-számoló németalföldi polgár mintája lépett, új kulturális mémek foglalták el Európa levelező- és könyvolvasóinak világát. A polgárnak e világon kellett hasznosítania a talentumát, s e polgár, a cívis, lépésről-lépésre haladva kodifikálta jogait, elismerve kötelességeit is, melyeket – a kötelességeket, de a jogokat is – apránként mindenkire ki kívánt terjeszteni. A megváltást váró, *passzív lét számukra nem volt immár elfogadható*.

Vissza kell azonban tekintenünk kissé, hogy megérthessük, miért is jött létre eredendően ez a prófétikus magatartás, hiszen az antik (görög-római) világban bizony ismeretlen volt. Annál is inkább meg kell értenünk, mivel a *Tragédiában* felbukkanni látszik ismét.

Úgy véljük, éppen a *Tragédia* segít minket a visszamenőleges magyarázat megtalálásában. A prófétikus magatartás kialakulásához a kiúttalanság, a reménytelenség, a saját sorsot irányítani képtelenség életérzete – egyszóval a huzamos és végeláthatatlannak tűnő elnyomatás világképe hozhatta létre a zsidóság rabság- és szenvedéstörténetében, prófétákat és Messiást váró hitvilágot és világlátást alakítva ki.

A Mohács utáni magyar évszázadok végeérhetetlen, nemzedékről-nemzedékre átörökített, hasonló elnyomatás-, nemzettudat- és hazafiság-mémjei.

A magyar kultúrában is szükségből erénnyé csiholódott az elnyomatás világa – nemes erkölcsi eszményekké és elvekké szublimálódott a gyakorlati cselekvésképtelenség földi valósága. A sanyarú valónak fittyet hány az igazi hős, hol János vitézként, hol Toldi Miklósként – az új elnyomás diktatúrájában pedig már az általános Ember, Ádám minden hőst integráló személyiségét felvonultatni képes hőrozsaként. Univerzális eszméket és teoretikus célokat tűz ki maga elé, mert valódi léthelyzete nem teszi lehetővé tényleges döntések és cselekedetek meglépésére.

A keleti kultúrák évezredei nem szolgáltattak efféle elnyomatás-élményt sem Kínában, sem Indiában. De nem ismereteseke olyan folyamatok sem, mint a Római Birodalom széthullását elősegítő népvándorlást követő civilizációs kataklizma. A mongol birodalom terjeszkedése és győzelme Kínában ténylegesen ugyan új korszakot, de végeredményben a kínai kultúrába történő beépülését hozta meg. Az elnyomatás-érzés hiányán túl nem lényegtelen az a különbség sem, hogy Európában a IV. századtól egyre gyorsuló mértékben a monoteizmus vált elfogadott vallási világképpé, amely mintegy leképezte az agy aszimmetriáját az egyetlen, *jó és a gonosz* dichotómiájával.

Eme vagy-vagy évezredes kulturális mémmel pedig visszazárul a kör Kierkagaard világához. A jó és rossz ugyanúgy az ember világában jött létre, mint a jobb és a bal – magában a természetben egyik sem lelhető fel.

Igazi verifikációja lenne az eddigiekben kifejtett elméletnek, ha bebizonyosodna, hogy léteznek olyan nyelvek – pl. természeti vagy távol-keleti népeknél – melyekben a „jobb” és a „bal” idiómák nem hoztak létre érték-alapú metonímiákat. Ez azonban azt is jelentené, hogy léteznek nálunknál kevésbé aszimmetrikus agyféltekékkel élő embertársaink a Földön.

Vannak közvetetten erre utaló jelek, és pedig a művészet és annak eszményei területén. Térérzékelés szempontjából jelentős különbség, hogy a távol-keleti festészet nem használja a horizont-vonalat, így a föld és az ég elkülönítése jóval kevésbé mechanikus és szembeállító.

A másik jellegzetesség az európai (klasszikus) művészeti hagyományhoz képest természet- és tárgyelrendezésben a szimmetria, az emberábrázolásban pedig a szépség eszményítésének hiánya: gondoljunk pocakos, és néha bizony részeg filozófus-ábrázolásaikra. Azaz a tökéletességet és a lényegiséget önmagukban a dolgokban kívánják megragadni, nem pedig szándékosan – önmagunk aszimmetriájának ellensúlyozásaként – harmóniává eszményítve létrehozni. Ugyanakkor ezek korántsem eszményített ember-ábrázolások majd’ mindig a tájban, a bravúros ecsetvonásokkal jelzett környezetben jelennek meg.

Ezt a képességet nevezném gömb-gondolkodásnak – a belső, meghasonlós polaritás világra-vetítése helyett a világ önnön gömblétéből fakadó természetes terében való háromdimenziós szellemi mozgásnak. A következőkben ennek társadalmi szintjére térnék, melyet nevezhetünk a planetáris világszemlélet szintjének is.

A kultúrák és civilizációk terjedése és konfliktusai a planétán: a geo-exploitáció elmélete

A kultúrák előbb pontszerűen helyezkedtek el a mai Ázsia, India, Mezopotámia és Észak-Afrika területén és a mediterrániumban, birodalmakként is, amelyek oszcilláltak – megnőttek és összeomlottak. Később vándorlás indult meg Keletről Nyugatra. Előbb a népvándorlás, majd a magyar és viking törzsek támadásai. Fél évezreddel később az oszmán birodalom indult el Nyugatnak, majd Európa hajószázadai az Újvilág felé.

A Nyugat felé irányuló fizikai vándorlást igen gyakran követte egy-egy Kelet felé tartó szellemi visszahatás. A népvándorlás és a magyar kalandozások egyik visszaható eredménye a kereszténység felvétele lett. A reformációt követően a magyar protestáns peregrinusok a humanista-erazmista tanokat és a könyvnyomtatás-szótár- és nyelvtankészítés stb. gondolatait áramoltatták hazájukba.

Amerika felfedezésének hatása a „vadak” kultúrájának rousseau-i elismerése, a Függetlenségi Nyilatkozat és az amerikai alkotmány visszahatása pedig az emberi egyenlőség gondolatának forradalmi európai hullámában is tetten érhető. A XIX-XX. század kivándorlóinak immár az amerikai kultúra és technológia eredményeit sugározták vissza az Óvilágba, melyet az amerikanizálódásnak nevezett el.

Ám a II. Világháború óta bezáródni látszik a kör – helyesebben a gömb, a planéta. Az amerikaiak egy ősi kultúrával találkoztak – két szimbolikus határt is átlépve. A Keletről Nyugatra haladás átlépte az idő- és térzónát, azaz Nyugat felől az amerikaiak Keletre érkeztek. A Vadnyugattól nyugatabbra már a felkelő nap országa van. Ám nem csak az idő- és térzónát lépték át, hanem sajnos az anyag határait is – a két atombomba bevetésével a Japán Császárság és a japán kultúra lett az atomhasadás, az anyagi világ felbontásának első áldozata. Kétségtelen, hogy ennek következménye a nyugati kultúra csúcstermékének, az atomreaktoroknak is Japánba telepítése. E lépés tragédiáját, a tragédiák ősi értelmében vett tragédiáját csak most érthetjük meg, az alábbiak alapján.

Idő- és térzóna szerint Japán nem csak a Kelet világa, ahol a naptári nap mondhatni kontinentális kezdete van, de magának az ázsiai kontinensnek is a kezdete, melynek peremén a Csendes-óceán alapja a kontinentális alapba ütközik. Ez tényleges törésvonal, melyet délebbre a Mariana-árok, a Föld legmélyebb hasadéka is jelöl.

De e találkozásnál ütközött össze két alapvető kultúra is - az ősi és a modern. Visszahatott ez a Nyugatra ez esetben is, hiszen a II. Világháború után lettek hihetetlenül népszerűek a keleti filozófiák, a Zen buddhizmus és a tao szellemi világa Amerikában, azaz a Nyugaton, elég a beat korszak költőire-íróira, Ginsbergre, Kerouacra vagy Salingerre gondolnunk. De a nagy ütközés napjainkra érett be. A nagy ütközés pedig az ősi (kínait is említhetnénk) és a modern (európai-amerikai) világfelfogás között zajlik, a szemünk előtt.

A modern felfogás, melyet zsidó-keresztény-protestáns vonalként szokás felrajzolni, a verseny és együttműködés (competition and co-operation) kettősségében képzei el a társadalmat, s legnagyobb eredménye az ipari forradalom és a piaci szabadversenyek kapitalizmus lett, fő elvei a hatékonyság és a fejlődés.

Az ősi, hagyományos kultúrák alapelve ezzel szemben a koercio (coertion), a szituációból a cselekvés által együttes folyamattá válás. A kulturális pszichológia egyik kutatási iránya éppenséggel a versengés és együttműködés, az énfelfogás individualista-kollektivista vonásainak eltéréseit, nyugati és keleti mintázatainak összevetését tárgyalja amerikai és japán kutatások alapján. (Matsumoto, 2006)

Az ősi kultúrák tagjai korábban a Föld, az Ég a tenger vagy bármi más, rajtuk kívül álló elem együttműködését kívánták elérni cselekedetei eredményessége érdekében, azaz szinte együtt kívánt cselekedni a természeti világgal.

Meg voltak arról győződve, hogy e természeti világban vele együttműködésre kész akaratok és szándékok (szellemek, istenek, félistenek, démonok, stb.) rejtőznek, akiket meg lehet nyerni együttműködésre vagy legalábbis nem gátlásra. Áldozatot vagy egyéb eljárást mutattak be tehát eme együttműködés érdekében, vagy legalább meg kívánták tudni e rejtőző szándékok várható irányát. *Nem kívánták kiaknázni, kizsákmányolni vagy leigázni a természetet.*

A modernitás viszont egy – így kell neveznünk – *geo-exploitációs* folyamatot indított el. Ez nem más, mint egy leigázási folyamat, mely az ipari forradalommal kezdődött el.

Elmozdította a természet elemeit, és nem odavaló módon új helyre tette őket, amivel a nagy eredmények (modernizáció) mellett rettenetes károkat is okozott.

A föld méhéből felhozta kőszén, és ezzel szörnyű lég- és földszennyezést okozott levegőben és a Föld felszínén. Felhozta ugyanonnan a kőolajat, majd a földgázt, ugyanígy áthelyezve ezeket a levegőbe, a földekre, de már az élővizekre is terítve.

Vasdarabokat helyezett a vízre, amelyeket úszó járműveknek nevezett, és ugyanígy fémtárgyakat küldött a levegőbe, repülő gépeknek nevezve őket.

Összekevert olyan kémiai elemeket, amelyek eddig sohasem találkoztak, mert taszították egymást, s különbségükből addig nem létező, a Föld polaritásától és a légköri villámlásoktól független, földi elektromos feszültséget (és elektro-szmozot) hozott létre.

Végül felhozta a hasadó anyagokat is, a külszínre helyezve olyan sugárzásokat, amelyek eddig nem hatoltak át a föld kérgén.

Most vagyunk tanúi annak, hogy az ősi és a modern világfelfogás (kultúra) szembekerül egymással. Samuel P. Huntington felvetése a civilizációk harcáról egyre markánsabban megmutatkozik (*Huntington, 2006*).

A modern, nyugati kultúra verseny és együttműködés (competition and co-operation) felfogása ugyanis, összefoglalva, az emberi, kétdimenziós színtérre van csupán tekintettel, melynek érdekében feláldozza a természetet. Az ősi kultúra bevonja szándékaiba azt, együttműködésben kíván a természettel cselekedni, közös koertív (coertion) állapotát kívánja tenni cselekvését. Három dimenzióban látja a világot: a földfelszín alatti és fölötti dimenziót is figyelembe veszi, térben él, s tudja, hogy e térben más szándékok is léteznek. A két dimenzióban élő ember egyedül saját szándékaiban gondolkodik – mint korábban írtuk, a *számára* jó és rossz által kijelölt dimenziókban.

Az iszlám és a kínai világfelfogás képviseli a legnagyobb ellenpontozást a globalizáltnak szánt modern, szabadpiaci kapitalista életmódhoz képest. Mindkettő az individualista egyén feloldódását képviseli és gyakorolja. Az iszlám magának az életnek az *elengedését* és feláldozását is lehetővé teszi spirituális cél érdekében (ősi hősi magatartás-eszmény), míg a kínai kultúra az egyéni alkotás, az *egyén eredetiségének elengedését* engedi meg gyakorlati célok reményében (ősi közösségi magatartás-eszmény)²⁷. Mindkettő ismeri és gyakorolja is ugyanakkor az együttműködést a saját kultúrán belüli társadalmi szinten, s a versengést is, de nem elsősorban és kizárólag a fogyasztói szinten. S a XXI. századig megőrzött ősi világképük ma hihetetlen erővel párosul a modernitás tudás- és technológiai eredményeinek csúcsteljesítményeivel.

A főlegyenesedett ember aszimmetrikus agyával és ennek megfelelően kétpólusú, szubjektív modern világképével évezredekig körbevándorolva napjainkra szembetalálkozott ifjúkori, pre-önmagával a Földön.

²⁸ Hátborzongató tény, hogy az Oszama bin Laden levadászását célzó amerikai katonai akció fedőneve 'Geronimo' volt. Az apacs indián főnök a hősi indián ellenállás szimbóluma mindmáig, s az amerikai indiánok körében nagy felháborodást és tiltakozást váltott ki hősük és a terroristavezér azonosítása. Kívülállóként mondhatjuk, hogy a kód-név választás sokat elárul az amerikaiak tudatalattiba taszított világfelfogásáról.

E találkozás feldolgozása megköveteli a gömbszerű, térbeli, planetáris világlátás újralsajátítását.

Gömb-gondolkodás és trialektika

A gömb-gondolkodás, egye elnevezésekkel planetáris gondolkodást a New Age irányzatai holisztikus gondolkodásnak, holisztikus világlátásnak nevezték el. Ennek szemléleti alapjai, mint például a fenntarthatóság-gondolat jelszava, a „Gondolkodj globálisan, cselekedj lokálisan!” (igen közel járt a német felvilágosodás Kant-féle kategorikus imperatívuszához: „Cselekedj úgy, hogy cselekedeted vezérelve akár általános emberi törvény is lehessen!” (Kant, 1981) Ez az axióma az európai filozófiai-kulturális kánon részévé vált /nyomai még a Tragédia II. prágai színében is kimutathatók – „S bár új utat tör, bizton célra ér. -/Művéből fog készíteni új szabályt,” (Madách, 1862), azonban mindkettő inkább erkölcsi közhellyé vált, a környezettudatosság növekedésén túl limitált tényleges szemléleti hatással.

Álláspontom szerint mindkét felszólítás megmarad az ellentétpárokban gondolkodó, vetélkedő féltekés, ha úgy tetszik a dialektikus világfelfogás keretei között. Kanté az egyént és a társadalmat, a New Age-é, meglehetősen hasonló módon, a magánszférát és az emberiséget állítja sarkosan szembe egymással, absztrakt, minden egyéb összefüggéséből kiragadott világban.

A szembeállításokon alapuló gondolkodást kívánja meghaladni a Budapest Club egyik megalapítója, László Ervin (Ervin Laszlo) „planetáris tudat” felfogása, mely az egyéni két-féltekés agyműködésen túl a némileg misztikus közös gondolkodásra tesz javaslatot, azonban szempontunkból fontos tétele, hogy „az emberiség a természetben belül alakítsa ki otthonát”. (Laszlo, 1997. o.n.) Gondolatmenetét továbbfejlesztve László Ervin immár a világfelfogás- és gondolkodás-fejlődés négy fázisát különbözteti meg, s következtetése szerint az általa mítosz-theosz-logosz szakaszokra tagolt eddigi gondolkodás-világokat most fogja felváltani a holosz-jellegű gondolkodás. (Laszlo, 2006) Ez – amennyiben nem pusztán rousseau-i gondolatnak vesszük – a nyugati-gondolkodású természetet kiaknázó-legyőző dialektikát időbeli-történeti és a fizikai-földrajzi globális gondolkodási szférába, a tanulmányunk elején jelzett háromdimenziós térbe helyezi vissza.

Ez az általam gömbszerűnek nevezett gondolkodás a kétségtelenül létező hatás-ellenhatásokat, téziseket és antitéziseiket időbeli-térbeli *környezetük viszonylatában* (a nyelvészetben kontextus kategóriaként jelzett térben) is vizsgálja, s ezért nevezhető trialektikusnak.

E trialektikus szemlélet módszeres alkalmazásának egyik eszközét kívántam bevezetni a kultúrák „társadalmi arénáját” jellemző tetraéder-modell bevezetésével (*Striker*, 1989), melyet az egyetemi kultúraelmélet oktatás során folyamatosan használok. A tetraéder modell alkalmas különböző társadalmak/kulturális folyamatok megragadására és komparatív elemzésre.

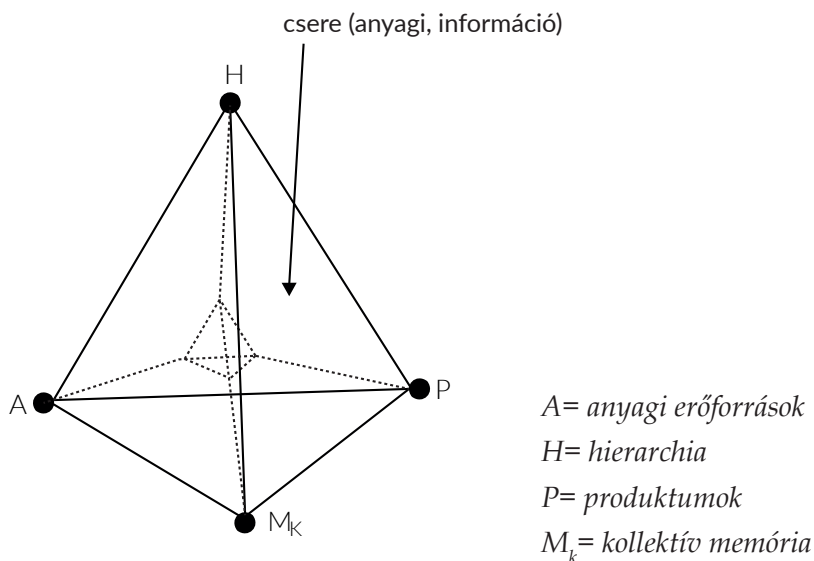
A tetraéder-modell alkalmazása

Az 1989-ben kidolgozott tetraéder modell a szerves létet meghaladó értelmes lények közösségének szemléltető ábrázolása. E létmód újdonsága a *kollektív memória* vagy történeti emlékezet megjelenése, mely a legkisebb közösségektől (egészen a családig) a nemzeti vagy azon túli szintig terjedhet – az utóbbi évtizedek egyik legfontosabb kultúraelméleti és társadalmi kérdése épp ez utóbbi állítás megkérdőjelezése vagy alátámasztása.

A tetraéderen belüli folyamatok részben a négy sarokpont között oda-vissza folynak, elvonva egymástól vagy erősítve egymást, a tetraéder így megnyúlhat vagy laposodhat egy-egy adott irányban. Ugyanakkor a piaci- és információcsere folyamatok egy önszerveződő kultúrában/közösségben a sarkok között, belül folynak.

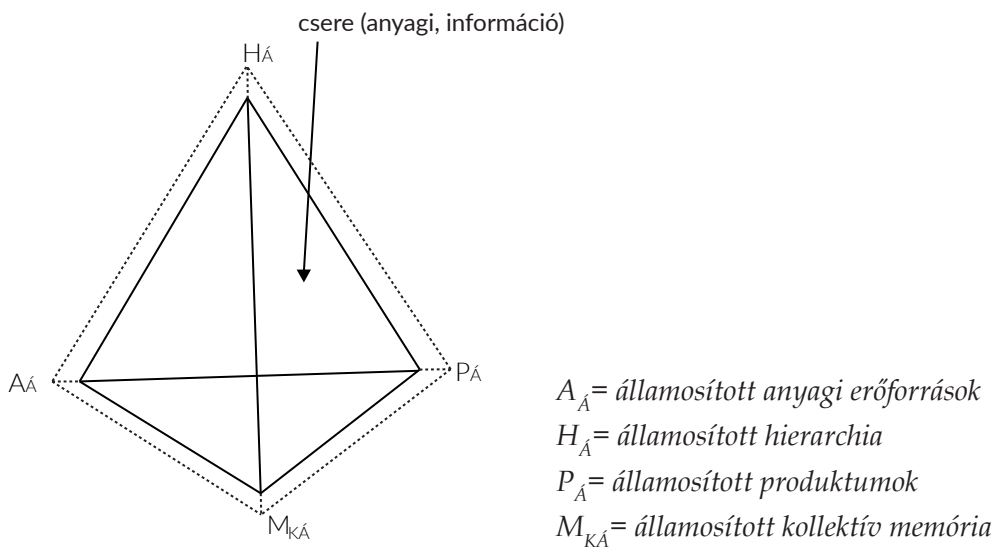
Egy adott kultúrát messzemenően jellemzi, hogy a sarokpontokat összekötő csatornákon milyen irányú folyamatok dominálnak, azaz a hierarchia (hatalom) mennyire a társadalmi produktumok előállítása, avagy inkább a saját megerősítése felé tereli az anyagi erőforrásokat, s mennyire teszi rá a kezét a kollektív memória alakítására. (*a. ábra*).

a. ábra Egy önszerveződő kultúra tetraéder-modellje



A fenti modellel szemben ugyanis – ahol a piaci és kommunikációs folyamatok a társadalmon/kultúrán belül zavartalanul folyhatnak – lehetséges a központi irányításra (totalitarianizmusra) vagy éppen globalizációra hajlamos erők/hierarchiáknak a belső folyamatokat kívülre, saját irányításuk alá helyezniük – sőt magukat a sarokpontokat (az anyagi erőforrásokat, a hierarchiát, a produktumokat előállító termelést és a kollektív memóriát) is államosíthatják/kisajátíthatják. Az ezt ábrázoló modellen az államosított sarokpontokat $\hat{A}$ indexelés jelöli, míg az eredeti funkciót zárójelbe tettük. (b. ábra).

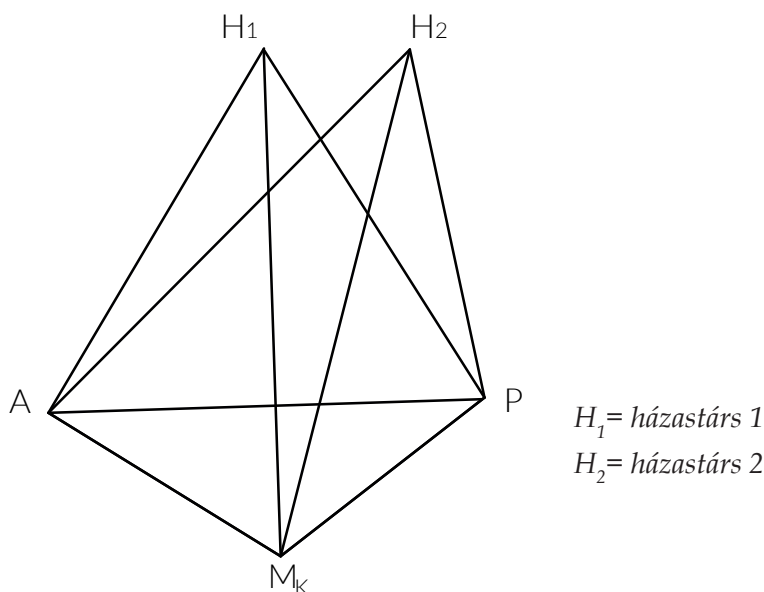
b. ábra A totalitáriánus kultúrák tetraéder-modellje



A tetraéder modellel adott esetben szemléltethetők a totális államot lebontani törekvő nemzetállami törekvések is, amikor a b. ábrán jelzett modellben ismét megjelennek az a. ábrán jelölt belső kommunikációs és árucseré csatornák. Az 1990-as évek kelet-európai folyamatait e külső-belső folyamatok küzdelme, a totalitáriánus múlt lebontása, a belső folyamatok újjáépítése jellemezte, melyek azonban azóta is, újra- és újra szembekerülnek az egyidejűleg érvényes globalizációs folyamatokkal – így e tetraéderrel láttatható a szuverén és a globalizációs folyamatok egymásnak-feszülése, de néhol létező együttes lehetőségessége is.

Végül amikro, azaz a legkisebb kulturális egység, a család szintjén a tetraéder modell segítségével szemléletesen kimutatható például a kétkeresős család-hierarchia és ennek életképes, de éppen ezért, hasíthatósága miatti sérülékenysége:

c. ábra A kétkeresős család



A tetraéder modell tehát jól alkalmazható a kultúrák különböző szintű egységeinek tipizálásában s így a kultúraelmélet oktatásában is, mivel az adott környezetbe, az adott természeti-társadalmi-történeti kontextusba helyezve ragadja meg az ember világát, így elősegítve a gömb-gondolkodás kialakulását.

Összegzés

A tanulmány arra keres választ, miért ilyen erős a kétpólusú, vagylagos, ellentétekre sarkító gondolkodás és világfelfogás az emberiség körében. Feltételezi, hogy az ember térből való kiszakadása erősítette el ezt a síkba települő lét élményével, a bal-jobb, balkéz-jobbkéz aspektus folyamatos erősödésével. Az apránként nyelvi-szimbolikus mezőbe került poláris koncepció ugyancsak folyamatosan vezetett a dialektika gondolata, majd a valamelyik oldal preferálása felé. Ezt a folyamatot javasolja a gondolatmenet a gömb-gondolkodás, a környezetbe helyező trialektikus szemlélet felé mozdítani.

A tanulmány 2011-ben egyetemi habilitációs munka első változatának kiindulópontja volt, s végül a 2014. szeptember 5-én benyújtott habilitációs kötet záró fejezeteként nyújtottam be. Egy hónappal később, 2014. október 6-án jelentették be, hogy a 2014. évi orvos-élettani Nobel-díjat megosztva egy amerikai-brit tudós és egy norvég tudós-házaspár, John O’Keefe és May-Britt Moser és Edvard Moser kapták az agyban felfedezett „GPS” illetve „térsejtek” és „hálózati sejtek”-ért. A méltatás szerint „Az agy belső GPS-ének felfedezése paradigmaváltást jelentett a magasabb kognitív funkciók celluláris alapjainak megismerése szempontjából.”

A jelen tanulmány spekulatív módszerrel tett kísérletet ezen meghatározó feltárására, az agyműködés és az ember világhoz és önmagához való viszonyulásának áttekintésére, felvetve, hogy e kettő kölcsönössége új kontextusba kerülhet, s a szubjektívált világkép gömbszerűbbé, a gondolkodásmód fenntarthatóbbá válhat.

Irodalomjegyzék

- Allport, Gordon W. (1977): *Az előítélet*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Diamond, Jared (2001): *Háborúk, járványok, technikák*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Diamond, Jared (2007): *Összeomlás – Tanulságok a társadalmak továbbéléséhez*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Hankiss Elemér (1997): *Az emberi kaland*, Helikon, Budapest.
- Hámori József (2002): *Mit tud az emberi agy? Mindentudás Egyeteme*, 7. előadás, 2002. október 28. <http://www.dura.hu/html/mindentudas/hamorijozsef.htm>
Letöltés: 2014. augusztus 30.
- Huntington, Samuel P. (2006): *A civilizációk összecsapása és a világrend átalakulása*, Európa Kiadó, Budapest.
- Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor (2007): *Túlélési stratégiák – Társadalmi adaptációs módok*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Kierkagaard, Søren (1978): *Vagy-vagy*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Laszlo, Ervin (1997): *Planetary Consciousness: Our next Evolutionary Step, Cybernetics & Human Knowing*, Vol. 4 no. 4 <http://www.imprint.co.uk/C&HK/vol4/v4-4laszlo.html>
Letöltés, 2014. augusztus 30.
- Laszlo, Ervin (2006): *The Chaos Point: The World at the Crossroads*. Hampton Roads Publishing
- Levi-Strauss, Claude (2001): *Strukturális antropológia I-II*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Lewin, Kurt (1972): *A mezőelmélet a társadalomtudományban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Madách Imre (1862): *Az ember tragédiája*.
- Matsumoto, David (2006): A kultúra és az én: Markus és Kitayama független és kölcsönös függőségi énfelfogásról szóló elméletének empirikus ellenőrzése. In: *Nguyen Luu Lan Anh és Fülöp Márta (szerk.): Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh G. Béla (1997): Tárgyas kutatás és légies fikciók együtt. *Élet és Irodalom*, 1997. november 1.
- Nietzsche, Friedrich (1872/1993): *A tragédia születése, avagy a görögség és pesszimizmus*. Reclam Kiadó, Budapest.
- Saussure, Ferdinand de (1967): *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Gondolat, Budapest.
- Striker, Sándor (1989): *Culture for Sale – Voluntary Education Under Pseudo market Conditions in Contemporary Hungary. The Voluntary Sector in Eastern Europe, INTERPHIL Conference*, Gellért Szálló, Budapest.

- Striker Sándor (1993): Az erkölcsi elv – költészet és eszme Az ember tragédiájában, bölcsészdoktori disszertáció. ELTE Bölcsészettudományi Kar. Striker Sándor (1996): Az ember tragédiája rekonstrukciója I-II. Budapest.
- Striker Sándor (2010): A felnőttoktatás mint kulturális válasz. In: Szabolcs Éva és Garai Imre (szerk.): *Neveléstudomány - reflexió – innováció: AZ ELTE PPK Neveléstudományi Intézet 2010. április 16-án tartott konferenciájának előadásai*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Striker, Sándor (2012): Democracy, Participation vs. Paternalism - Patterns of Informal Adult Learning. In: Sándor Striker (szerk.): *Adult Education - Historical and Theoretical Perspectives*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.