

AZ EZREDFORDULÓ KIHÍVÁSA: AZ INTEGRÁLÓ ANDRAGÓGIA

Durkó Mátyás és Szabó József

Kossuth Lajos Tudományegyetem, Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszék

Az ezredforduló egyik általános tudományelméleti problémája: az élet multidiszciplináris, holisztikus szemlélete. E szemlélet szükségességének, egyetemes követelményének az embernevelés tudományában való megvalósulásáról szól tanulmányunk. Ez a követelmény – szerény megítélésünk szerint – nem radikálisan új „szüleménye” a századvég tudományos gondolkodásának, hanem már eleve is minden tudomány lényegét alkotta, de a mai társadalmi, történeti, kulturális követelmények a sokszorosan felgyorsult és bonyolulttá vált fejlődéssel meghatározó hangsúlyt adtak ennek a tendenciának.

A fejlődésnek ez a trendje valóban egyetemes érvényű, a tudomány és az élet minden területét jellemzi, s – mint *Szentgyörgyi Zsuzsa* (1998) az informatika terén bizonyítja – az utolsó évtized specifikuma, hogy hangsúlya áttevődik a társadalmi, társadalomtudományi vonatkozásokra. Mivel – mint az a Magyar Tudomány egyik számában *Vámos Tibor* (1998) tollából olvasható – a fejlődés döntő feltétele „a befogadói, – felhasználói kultúra” hatékonyságának nagyfokú fejlesztése, mely az embernevelési kultúra része, ezért akkor, amikor a következőkben ennek egy alapvető szemléleti feltételéről: a multidiszciplináris integráció szerepéről szólnunk a nevelésben, végső soron az embernevelési kultúra fejlesztésének egyik sarkalatos kérdését érintjük. Tesszük ezt azért is, mert a társadalomtudomány ezen ágáról a tudományos közvéleményben máig is sok tisztázatlan, torzult szemlélet él és szeretnénk munkánkkal – erőnkhez képest – oszlatni ezt a homályt. Ez pedig a fejlődés egyetemes érdeke.

A multidiszciplináris gondolkodás szükségességének indokai

Annak érdekében, hogy nyomatékosíthassuk a téma fontosságát, indulásképpen összefoglaljuk azokat az érveket, amelyek megmagyarázzák a holisztikus és multidiszciplináris gondolkodás nélkülözhetetlenségét a modern életben és a tudományban.

Az érvek legerősebbje magának a megismerés tárgyának: a természeti, társadalmi valóságnak, s az embernek komplexitása, meghatározó tényezőinek ellentmondásossága és egysége. Ilyen jelenségek csak komplex módon gondolkodva, az oldalak, részek sajátos összetettségének adekvátan megfelelő aspektusok szerint, s ezeket integráltan egyesítve tárhatók fel, ismerhetők meg. Minél mélyebb összefüggéseik szerint kívánjuk a je-

lenségeket visszatükrözni, annál differenciáltabb, komplexebb módon kell gondolkodnunk. Különösen akkor, ha gazdasági, technikai folyamatok társadalmi konzekvenciáit is meg akarjuk érteni, meg akarjuk világítani.

Ugyanezt az integráltságot követeli a probléma másik oldala: a *gyakorlati hasznosíthatóság*, hatékonyság is. A valóság jelenségeit bonyolult összefüggésükben, teljességükben kell szemlélni, mert oldalak, meghatározottságok esetleges figyelmen kívül hagyása alkalmazási hibákhoz, hatékonysági zavarokhoz vezethet. Az emberek többsége munkájában, magánéletében valamilyen szervezethez kapcsolódik. A szervezeti változásokat döntően a társadalmi-gazdasági környezetben lezajló átalakulások befolyásolják, bár nem hagyható figyelmen kívül a vezetők által hozott stratégiai döntések köre sem (*Guiot*, 1984). A mindennapi élethez, a hatékony munkavégzéshez nap mint nap információk tömegét kell feldolgozni, egyre gyorsabban kell olyan döntéseket hozni, amelyek kihatnak egész életünkre, és amelyekhez mégsem rendelkezünk megfelelő információs háttérrel. Mindezek mellett ráadásul mind több tudományág ismeretanyagát kell egyszerre megismernünk és összekapcsolnunk, mert csak így alkalmazkodhatunk legjobban környezetünkhöz. Az egyes tudományterületeken olyan ismeretek halmozódtak fel, amelyek igen jól hasznosíthatók más összefüggésekben, így a régebben egymástól elszigetelten működő tudományágak eredményeiket és módszereiket tekintve egyre nagyobb átfedésbe kerülnek egymással (*Banús*, 1995). Nagyon jó példa erre az a tény, hogy a tőzsdén manapság a legkeresettebb szakemberek a fizikusok és a vegyészek, mivel kiderült, hogy a természettudományban megismert és alkalmazott törvényszerűségek a tőzsdei folyamatok egy részét is helyesen írják le (*Schweitzer*, 1998). Ez a tény konkrétan bizonyítja, hogy az interdiszciplináris szemléletmód egyre fontosabb lesz a közeli jövőben, és ehhez jelentős segítséget kaphatunk a problémaszituációkra vonatkozó leírásokból, elsősorban az asszociációs módszerek alkalmazásával (*Rubovszky*, 1995).

A komplex integrált gondolkodás szükségességének fontos indoka a *társadalmi fejlődés jelenségei ellentmondásos, konfliktusos helyzetének egyszerre, integrált teljességben való látása*. A valóság egyre teljesebb, igazabb megismerése történeti folyamat. Úgy is, hogy egyes összefüggései előbb csak *pozitív* arcukat mutatják meg, később azonban – a fejlődés, a gyakorlat folyamatában – szembetűnnek *negatív* konzekvenciái, következményei is. (Szemléletes példája ennek a számítógépes technika alkalmazásának óriási előnyei mellett rövid idő után az egész rendszer működését veszélyeztető számítógépes vírusok és a kódfeltörés kitalálása, amely mára szinte önálló iparágá fejlődött (*Szentgyörgyi*, 1998)). A kép tehát egyre bonyolultabb, ellentmondásosabb lesz. A valóság pedig mindig a két oldal egysége, a megismerés erre a szintjére annál hamarabb jutunk el, minél inkább megszabadulunk a csak részekben látás nyugétól, illetve minél inkább törekszünk és leszünk képesek a holisztikus, egységes egészben látás differenciáltságára.

A mai polgári társadalom helyzete számtalan példával szolgál erre. Nyilvánvalóvá vált napjainkra, hogy a leszűkítetten csak a termelés fejlesztésével, a GDP növelésével, a technológiai hatékonyság bővítésével foglalkozó közgazdasági szemlélet – az e területen elért jelentős eredmények mellett – könnyen átcsaphat a csak a tőkefelhalmozást szem előtt tartó, torzult emberi (társadalmi) magatartásba. Az előbb jelzett jelentős gazdasági-társadalmi értékek mellett eredményként össztársadalmi szinten egyre inkább megnyilvánulnak súlyosodó negatív következmények is. Olyanok, mint a természet (energiaforrás-

ok) kirablása, az egyre súlyosbodó környezetszennyezés, jelentős rétegek elszegényedése, a tartós munkanélküliség, a kulturális egyenlőtlenség, nem elhanyagolható arányú néprétegek deklasszálódása, erkölcsi degradálódása, életcél és életérzés romlása, a bűnözés növekedése, a közbiztonság romlása stb. A tényleges társadalmi valóság a „két oldal” együttessége s nekünk így kell látnunk a valóságot!

Elég volt csak felsorolni ezeket a társadalmi tényeket, hogy *tovább bővíthessük alaptételünket*: a társadalmi, emberi valóságot ilyen bonyolult, ellentmondásos teljességben szemlélni csak akkor lehet, ha nemcsak a rész-szemlélettől szabadulunk meg, hanem pozitív irányba is kiteljesítjük ugyanazon társadalmi jelenségek *multidiszciplináris, több tudomány aspektusából való elemzését* és ezt követő integrált szemléletét, magyarázatát. A felsorolt példák esetében az ellentmondásos valóság differenciált szemléletéhez a közgazdaságtanon túlmenően többek között etológiai, szociológiai, szociálpszichológiai, differenciált egészségügyi, emberi magatartástudományi, művelődéseméleti, embernevelési, etikai, bűnözéstudományi stb. tudományos elemzési folyamatokra, gondolkodásmódokra is szükség van. Csak így juthatunk el ahhoz a mindent meghatározó nézőponthoz, mely a társadalmi élet egészének *központi szemléletévé az emberközpontúságot* helyezi, amely nélkül a globális összességben-látás nem valósulhat meg.

Azonosulunk Korten (1996. 13. o.) megállapításával: „Hozzászoktunk ahhoz, hogy bonyolult kérdésekkel töredékes részekként és egyenként foglalkozunk. Ugyanakkor *olyan összetett, bonyolult világban élünk, melyben életünknek csaknem minden vetülete valamilyen módon kapcsolatban van az összes többivel...* Ha fajunk túl akarja élni a saját magunk által létrehozott veszélyeket és kockázatokat, akkor ki kell fejlesztenünk a *teljes rendszerben* való gondolkodás és cselekvés képességét...”

Követeli ezt végül maga a *tanulás, tanítás, nevelés* – esetünkben a *hatékony felnőtt-nevelés* is, amelynek jelentősége modern korunkban éppenséggel nem csökken, hanem nő, s amely hatékonyságának, befogadóképességének növekedése döntő mértékben függ attól, mennyire képes az ember a valóságot visszatükröző igazság-elemek összefüggő rendszerként való látására. Ennek részét képezik a tapasztalatok, a köznapis és tömegközlelési ismeretek, tudományos igazságok (szakkönyvek, tankönyvek) stb. Ehhez az egy-egyben látáshoz sajátos beszélgetési módszertani folyamatok szükségesek, ahogy ezt *Karácsony Sándor* (1931. 42. o.) gyermeknyelven nagyszerűen bemutatta a szilva tanulásával kapcsolatban. Különösen hangsúlyos feltétele lesz ez a felnőttek eredményes tanulásának, amely éppen az emlékezetbe-velés ezen technikájára alapozódik.

Másrészt a jelenlegi folyamatokat tekintve juthatunk arra a felismerésre, hogy a gazdaság minden területén a gyakorlat és az elméleti ismeretek összekapcsolását tartják szem előtt, mert így érhető el a megszerzett tudásanyag mind gyorsabb és nagyobb mértékű hasznosítása. Ennek egyik lehetséges útja, ha az oktatásban olyan példákat alkalmazunk, amelyek megtörténtek vagy megtörténhetnek a gyakorlatban, és a felmerülő problémák megoldásához már meglévő, adott ismeretek, tudás és készségek szükségesek.

A multidiszciplináris megközelítés az oktatás, ezen belül is a felnőttoktatás területén szükségszerű, hiszen az ismeretek átadása minden tudományterület fontos feladata éppen úgy, mint azok gyakorlati alkalmazásának segítése. A többirányú megközelítés segítséget ad az általános törvényszerűségek felismeréséhez és ahhoz is, hogy mind több területen

alkalmazhassuk a hatékonyak bizonyult eljárásokat, illetve felismerjük használatuk korlátait.

Ezzel együtt viszont fel kell hívnunk a figyelmet arra is, hogy az ismeretátadás több tudományágban újabb és újabb kutatási területeket jelöl ki. Ennek során egy újabb szintézis eredményeként olyan módszerek birtokába juthatunk, amelyek tudásunk határait lényegesen kiszélesítik. Ma még csak az útelágazásnál tartunk és látjuk, hogy milyen sok irányban kell újabb kutatásokat végeznünk. A közeli jövőben értelmeznünk kell a tanulási folyamatot többek között biológiai és pszichológiai szempontból, értelmeznünk kell a döntés mechanizmusát, az emlékezést, a rendszerelméletet, a játékelméletet, a káoszelméletet és az elméletek egységesítésének lehetőségét. Ez az összegzés és a hozzá kapcsolódó kutatás ennek a nehéz és hosszadalmas munkának csupán a kezdetét jelenti, amelyet viszont fontosnak tartunk a továbblépéshez.

A piacgazdasági környezet ösztönző hatásai

Fontos szembenézni azzal a problémával, hogy a rendszerváltást követő piacgazdasági környezet mennyire volt erjesztője a gondolkodásmód fentiekben vázolt fejlődésének.

A rendszerváltó átalakulás a társadalom kultúráközvetítő intézményeiben és az azok által előállított illetve „forgalmazott” (immateriális) termékek között is viszonylag új jelenséget hozott. Míg a szocializmus évtizedeiben a tudás- és műveltségközvetítő (kulturális és oktatási) intézményrendszer hasonlóan a társadalom többi szervezetéhez elsősorban az állam tulajdonában volt és az állam felügyelete alá tartozott, a leggyorsabb átalakulás éppen a „tudáspiacon” azaz a gazdasági felnőttképzés piacán jött létre (*Semjén, 1992*).

Az átalakulás gyorsasága és a képzési magánvállalkozások gyors létrejötte nem előzmény nélküli. A magyarországi sajátosságok közé tartozott az oktatás (ezen belül különösen a felnőttoktatás) hatvanas évektől kezdődő diverzifikációs tendenciája, a kulturális piac viszonylagos autonómiája, a rendszer hatalmi centrumának és állami ideológiájának alternatíváját jelentő civil szerveződések kialakulása (*Tót, 1997*).

A felnőttképző magánszféra a piacgazdaság fellendülésének igényei szerint szinte egyik pillanatról a másikra ki- és átalakult, alkalmazkodott a megváltozott elvárásokhoz, felvette a kapcsolatot a külföldi intézményekkel, és a magánosított korábbi állami képző szervezetekkel együtt érdekeit több kamarai szerveződéssel közösen igyekszik érvényesíteni. A gazdasági oktatás, ezen belül is a felsőoktatás meghatározó intézményei, főleg az egyetemek az első években szinte egyáltalán nem vettek tudomást a piaci változásokról, csak az utóbbi években kezdődött némi átalakulás, amelyek a neves nyugati egyetemekkel kialakított kapcsolatokon alapulnak. A magyarországi rendszerváltás jellemző bizonyítéka és természetes laboratóriuma lett a korábban az emberi tőkébe történő beruházások elméleteinek (*Tót, 1997; Semjén, 1992; Timár, 1996*).

A piaci helyzet a világ szinte minden táján piaci magatartást szül. A felsőoktatási intézmények (vagy attól függetlenül az oktatók) egy jelentős része hamar észrevette, hogy a képzési piacba való bekapcsolódásuk javítja forráshiányos helyzetüket. A dolog termé-

szeténél fogva a nyelvoktatásban érdekeltek mellett (akik már a hetvenes évek óta a képzési piac alappillért jelentették) először a közgazdasági tudományok alkalmazott (bank-ügyletek, külkereskedelem, pénzügy, vendéglátás, marketing stb. ismereteiben) professzionális szaktudással rendelkező oktatók kapcsolódtak be a képzési piacba. A nyugat-európai standardokat követő Szakképzési Törvény a vizsgáztatásnak, illetve a kimeneti szabályozásnak kedvezett, így a felsőszintű szakértelmet és a kapcsolati tőkét, azaz a humán tőkét kiválóan tudták kamatoztatni az oktatásban (Timár, 1996).

Újabb lendületet adott a felsőoktatásnak a hagyományos magyar (a XIX. századi porosz hagyományokra épült) oktatási szisztéma angolszász képzési rendszer felé fordulása, illetve a négyfokozatú felsőoktatás rendszerének kialakítása. A figyelem középpontjába a *post secondary* fokozat került. A kérdés még ma sem teljesen eldöntött, hiszen akkreditált *post secondary* képzések még mindig nem indulhattak el, megjelenésük 1998 szeptembere óta várható. A felsőfokú szakképzés indítását az oktatási szerkezeti átalakításokon kívül már a lassan spanyol-portugál méreteket öltő érettségizett, pályakezdő ifjúsági munkanélküliség is indokolja (Polónyi, 1998; Banús, 1995).

A gazdaság és a munkaerőpiac ma már újfogalmazza igényeit: megszűnik az életre szólóan kitanulható „jó szakma”, a felsőoktatás, a szakképzés fogalma gyökeresen átalakul, és az élethossziglani, rugalmasan tervezhető tanulás szükségszerűséggé válik. E kihívások oktatáspolitikai feldolgozása radikális reformokkal és fokozatos alkalmazkodással egyaránt történhet (Setényi, 1997).

A diplomások iránti keresletet hazánkban az jellemzi, hogy a most dolgozó közel hat-százezer diplomás egyharmada 2010-ig kikerül a munkából miközben az idő alatt több mint ötszázezer új diplomás lépne munkába. A felsőoktatásból kilépők feltételezett száma a vizsgálatok alapján mintegy húsz százalékkal múlná felül az összes új diplomás iránti igényt. A munkaerőpiac egyensúlyát elsősorban az határozza meg, hogy a felsőoktatásból kilépő fiatalok képzettsége mennyire felel meg ezen új keresletnek (Timár, 1996). Ez mindenképpen a használatkész és innovatív tudást, a nagyobb fokú alkalmazkodó képességet, mint a kimeneti értéket kifejlesztő, *multidiszciplináris és holisztikus irányú* képzés követelményét erősíti.

A felsőoktatásra jellemző, hogy az elmúlt években szinte valamennyi fejlett országban csökkent az állami szerepvállalás, növekedett a helyi, az intézményi önállóság és felelősség. Az oktatás finanszírozási problémáira adható egyik lehetséges válasz a normatív finanszírozás és a gazdasági autonómia bevezetése, amely együtt jár a hatékonyság növelésének kényszerével, és a költségvetési támogatás csökkenését is jelenti (Polónyi, 1998).

Végül ki kell emelnünk ezen új piaci viszonyok még egy ösztönző sajátosságát. A felsőoktatásnak le kell szállnia a tudomány gögös elefántcsont tornyából, és egyre közelebb kell lépnie a gyakorlati élethez. Korunk számtalan hatalmas, korszakfordító eredménye bizonyítja, hogy az igazi sikerhez az elméleti eredmények gyakorlati alkalmazásain keresztül juthatunk el. Ezt támasztja alá az Európa Tanács ajánlása, mely szerint a képzés stádiumából a kereső foglalkozásba való átmenetet igen kemény gyakorlati oktatással és szakképzéssel kell megkönnyíteni (Hinzen, 1996). És itt elérkezünk a gazdasági felsőoktatáshoz. Ma már az egész életen át történő tanulás különböző formái (lifelong education, lifelong learning, recurrent education, permanent education, adult education) nélkülözhetetlenek a piacon jelen lévő vállalkozások számára is, mert csak így tudnak megfelelni

a kor követelményeinek. Ezek a cégek már képesek és hajlandók is megfizetni azokat a képzéseket, amelyek a piacon maradásukhoz nélkülözhetetlenek. A piac igényli a naprakész tudást, és ha a felsőoktatás nem hajlandó megteremti saját maga számára a megfelelő oktatási bázist, akkor a piac a saját, sok esetben kérdéses módján önmaga gondoskodik róla, és erre már Magyarországon is van néhány példa.

A kiút tehát Magyarországon sem lehet más, mint a gyakorlati élethez igazodó gazdasági oktatási rendszer és ezen belül a gazdasági felsőoktatási rendszer kialakítása úgy, hogy az oktatás során az információ átadása és feldolgozása is egyre hatékonyabb legyen.

Az integráló szemlélet szükségessége az embernevelés elméletében és gyakorlatában

Egyetemes fejlődési tendenciaként jeleztük a multidiszciplináris kutatási szemlélet felé való haladást, de nincs helyünk és időnk a valóság különböző oldalairól bizonyító példákat hozni erre. Mindössze az emberneveléshez legközelebb álló orvostudományi területre, az úgynevezett magatartástudományra (*Kopp és Skrabski*, 1995) hivatkozunk, amely számtalan példát nyújt az ember szomatikus és pszichikus területeinek dinamikus egységére, kölcsönös összefüggésére az emberi magatartás meghatározásában.

Ezzel analóg problémának tartjuk jelen tanulmányunk közvetlen tárgyát alkotó felnőttnevelési és művelődési jelenségek tudományos vizsgálatát, belső összefüggéseinek feltárását, elvi magyarázatát. Gondolkodásunk alaptétele az emberi személyiség sokrétű, biogén, szociogén, pszichogén és spiritogén meghatározottsága.

Az ember viselkedését, sőt személyiségének fejlesztését is csak ebből a teljességből kiindulva közelíthetjük meg. Élete konfliktusaira, ellentmondásaira is ezen adatok szerint integráltan reagál az ember. Viselkedése, gondolkodása, magatartása realitását, értékét is ezen oldalak integrált egységében gondolkodva állapíthatjuk meg. Jelen keretek nem nyújtanak lehetőséget a probléma részletes kifejtésére, egyetlen példa elemzésével igyekszünk a kölcsönös összefüggések bonyolultságának tendenciáit megéreztetni, s ezzel jellemezni a különböző társadalmi megoldásmódok értékének relativitását is.

Példánk az emberi termelő tevékenység egy bonyolult összefüggés-sorozata. A modern futószalag-technikájú termelés – tanítjuk – elidegenítő hatású, mert a dolgozó teljes munkafeladat elvégzésére törekvő, kreativitás iránti szükségletét nem tudja kielégíteni. Michelangelóval mindig csak székλάβat faragtat. Ez a modern ipari termelésben résztvevő – előbb megismert, sokoldalúan meghatározott – emberben erős kreativitás iránti szükségletet, hiányérzetet támaszt.

Radikálisan igaz megoldást az ellentmondásra csak a termelési, gazdasági szférában lehet adni – lehetőleg a teljes termelési, értékesítési, kereskedelmi folyamat fő mozzanatainak megismerésével, átértékelésével, a reszortmunkák közötti csere biztosításával, továbbá az egész munkafolyamat tervezésébe, szervezésébe való bekapcsolódást biztosító, közéleti, gazdaságszervezési feltételek megvalósulásával stb.

De vajon illuzórikus, irreális megoldás az ember, a társadalom számára az, ha az egyén érdeklődési körének megfelelő – munkájához kötődve – újtóköri, de esetleg mun-

kájától eltérő területeken – barkácsoló, kertészkedő vagy műkedvelő kreatív csoporttevékenységet végez és így elégíti ki kreativitás iránti pszichikus szükségletérzését? Ha a személyiséget integrált egységében nézzük, biztos, hogy szubjektíve reális, pszichikus megoldás ez is. Nézetünk szerint a vulgármaterialista az, aki ezt nem fogadja el! Az – végső soron, ha következetes önmagához – megkérdőjelezheti a kisközösségek emberi integritást védő hatását, vagy azt a nagy magyar orvostudományi felismerést is, hogy „a megfelelő orvos már magában is hatásos gyógyszer”! De, hogy ad absurdum következők legyenek, megkérdőjelezheti a „tudástőke” termelési értékét, és a felnőtt nevelhetőségét is!

Természetesen az életérték szempontjából reális ezen belül értékrangsorról beszélni.

- a) Munkanélküliségből reális kivezető alternatíva a „vállalkozói szakmai képzés”. (Messzetekintő, általános – a termelési folyamat egészét átlátó, tervező, stratégiai és taktikai gondolkodásmód nélkül, technológiai, anyagismereti, piacgazdálkodási korszerű ismeretek, sőt becsületes, felelős, etikus magatartás, „interperszonális kultúra”, szokások nélkül nem realizálható sikeres vállalkozás.)
- b) Érvényes viszont az is, hogy hiába van meg mindez, ha nincs gazdasági hitel, megfelelő – a kisvállalkozások működését segítő – gazdasági és adópolitika, ha nincsenek inkubátorházak stb. Az alapvető radikális, gazdasági és létfeltételek meglétének a megteremtését nem pótolhatják az előző kulturális, műveltségi feltételek.
- c) Azt is látni kell, hogy e vállalkozói, ismereti, képességbeli, magatartási kulturális értékek nélkül meghiúsulhat a legoptimálisabb gazdasági feltételrendszerek között indult vállalkozás is – tapasztaljuk ezt a legkülönbözőbb vállalkozási csődök eseteirásainál.

Összegezve elmondhatjuk, hogy a társadalmi, politikai, oktatási-művelődési stb. „alrendszerek” integrált egységében és a személyiség fent megismert biogén, pszichogén, szociogén és ideológiai-vallási szférái integrált egységében lehet egyedül az andragógusnak korszerűen gondolkodni.

A művelődési, felnőttnevelési folyamatok ezen bonyolult gazdasági, társadalmi, kulturális összefüggésrendszeréből következik annak szükségessége, hogy ezeket a jelenségeket adekvát módon csak multidiszciplináris jellegűen lehet tudományosan elemezni, megközelíteni. Durkó (1968), amikor először szembekerült a felnőttnevelés- és művelődéskutatás nagy társadalmi kihívásával, szükségszerűen erre a felismerésre jutott. Eszerint egy és ugyanaz a felnőttnevelési, művelődési folyamat, mely a társadalomban lejátszódik, differenciáltságánál, összetettségénél fogva (kívülről, a folyamat külső társadalmi meghatározottságától elindulva, és egyre közelebb haladva a belső lelki meghatározottsága felé) egyszerre társadalmi-történeti, politikai, gazdasági, eszmei és tudati, interperszonális társas és lelki, kommunikációs személyiségfejlődési és fejlesztési, művelődési, nevelési, csoporttervezési folyamat. Ennek sokrétű összefüggésrendszerét, differenciáltságát csak multidiszciplináris és interdiszciplináris tudományos vizsgálatokkal lehet feltárni.

Ebben a multidiszciplináris tükrözésben szerepe lehet és kell is lennie mindazon tudományoknak, amelyek a jelenség előbb felsorolt különböző oldalait, meghatározottsági rendszerét adekvátan elemezni, feldolgozni képesek. Tehát a történettudománynak, a szociológiának, a közgazdaságtannak, az embernevelés-tudománynak (azon belül is az andragógiának, a gerontológiának), a művelődéstudománynak, a kommunikációelméletnek, a fejlődés- és neveléstudománynak, a vezetéselméletnek stb.

A kutatási kérdésfelvetés sajátossága szabja meg, hogy ebből a multidiszciplinaritásból konkrétan éppen melyek kerülnek előtérbe, vagy esetleg melyek nélkülözhetők. Szinte lehetetlen a jelenségeket mindig minden tudomány aspektusából elemezni, így ez jelen esetben is túl nagy elvárás lenne. A kutatási tárgy sajátossága, a kutatás szűkebb céljai s a kutató sajátos tudományos felkészültsége szabja meg, hogy mely tudományterület, vagy területek kapnak domináns szerepet a kutatásban. Az aspektusok lehetőség szerinti komplexitására azonban mindenképpen törekedni kell. Ezen tudományelméleti fejtegetéseket még egyetlen megjegyzéssel kell kiegészítenünk.

Mivel a művelődés, a felnőttnevelés mindig magában foglalja a személyiségváltozás és az egyéb változások folyamatát, a többi aspektus mellett az embernevelési, felnőttnevelési, művelődéstudományi, elemzési, értékelési mozzanatnak szinte minden kutatásban alapozó szerepet kell játszania. Ezt differenciálják az éppen szükségesnek mutató más tudományos aspektusok. Ilyen értelemben bizonyítottuk (Durkó, 1995), hogy a művelődési, nevelési folyamat fő mozzanatai termékenyítően hatnak a menedzseri munka értelmezésében is.

A művelődés, felnőttnevelés előbb megismert differenciáltsága, sokrétűsége szükségessé teszi az egyéniség és az általánosítottág dialektikája tudományelméleti és módszertani kérdésének a felvetését és megválaszolását. A tudomány lényegét adja az általános érvényű, törvényszerű összefüggések feltárására való törekvés. Ennek legbonyolultabb mozzanata az emberre jellemző különböző meghatározottságok összefüggési folyamatainak általánosított érvényű megragadása. Hiszen ezek sokszínű egyéni meghatározottságok bonyolult szövevényében valósulnak meg. Husen (1993) megvilágítja a neveléstudományi folyamat alkalmazási oldalának bonyolultságát is. A felismert neveléstudományi általánosított törvényszerűségek ugyanis a megvalósulás, alkalmazás folyamatában nagyon is differenciált, interperszonális viszonyrendszerbe kerülnek, s az egyéniségi vonások által módosulnak. Ezért nincs helye, létjogosultsága a nevelési folyamatban semmi sablonnak, rutinnak, csak az egyéniséghez viszonyított alkotó alkalmazásnak. Az elmondottak magyarázzák meg, hogy mind a törvényszerűségek feltárási, mind alkalmazási folyamatában milyen jelentősége van olyan kutatási módszerek megkeresésének, amelyek az egyedi összefüggések szintjéig menőleg képesek pontosan leírni, rögzíteni az egyéni és az általános kapcsolódását, a megvalósulás, a felhasználás, az alkalmazás folyamatait. Szabó PhD disszertációjában (1998) az esettanulmány szakszerű alkalmazásáról bizonyítja az ennek a feladatnak való hatékony megfelelést.

A probléma tudományrendszertani vonatkozásai

Minden tudomány önállóságának az egyik alapvető ismérve a sajátos kutatási tárgy. Ezt esetünkben a felnőttnevelési sajátosságok kategóriájában foglalhatjuk össze. A felnőttnevelés jelenségeinek – a gyermekivel összehasonlító – elemzése közben fontos konzekvenciákra jutottunk a felnőttnevelés sajátosságainak értelmezésére vonatkozóan is. Itt őszintén be kell vallani, hogy a felnőttnevelési, andragógiai kutatások elején nagyon kísértett bennünket is, másokat is egy szinte öntudatlan törekvés egy, a felnőttnevelési jelenségek teljes önállóságára utaló, a pedagógiától elszakadó, autonóm szemléletmód kialakítására. Valahogy a sajátos felnőtti vonások megtalálását attól reméltük, hogy a gyermekneveléstől való különbségeket hangsúlyozzuk. Márpedig az erre való törekvésünk mindennél teljesebb volt, mert ettől reméltük a felnőtt sajátos létéhez, lényegéhez adekvát, különös nevelési-nevelődési keretek megtalálását – s ezzel a felnőttek nagyobb arányú bevonhatóságát a felnőttnevelési folyamatba.

Miből fakadnak, miben gyökereznek ezek a felnőttkori sajátosságok? Elsődlegesen a felnőtt sajátos élethelyzetéből, társadalmi, szociológiai körülményeiből, abból a sajátos helyzetből, amelyet a művelődés, nevelés játszik – éppen a sajátos felnőtti élethelyzet miatt – a felnőtt életében. Ez a legdöntőbb mozzanat, ez az egyértelműen meghatározó tényező, amely elsősorban a felnőttnevelés társadalmi helyét, funkcióit, feladatait, jelentőségét befolyásolja a társadalomban, továbbá sajátos körülményeit, szervezeti feltételeit határozza meg. Csak példaként említjük meg magát a munka melletti tanulás sajátosságait, amely konzekvenciaként magával hozza a felnőttnevelésnek azt a jegyét, hogy benne az elmélet gyakorlattá válásának folyamata lerövidül: ami ma megtanult ismeretanyag, holnap már a felnőtt termelési, társadalmi, családi stb. tevékenységét pozitívan gazdagító tényező lehet.

Ellentmondásosabb az andragógiai sajátosságok másik fő forrásának a felnőttkori pszichikus sajátosságoknak a felnőttnevelést befolyásoló szerepe. Ezek ugyanis – mint az összehasonlító kutatásokból hamarosan kiderült – egyszerre foglalnak magukban az emberre (gyerekekre, felnőttekre) egyaránt jellemző, általános, pszichikus vonásokat és a csak felnőttekre jellemző, gyermekétől eltérő különös pszichikus funkcionális sajátosságokat. Ez magyarázza meg, hogy a megismerés, kulturális recepció folyamataiban a folyamatok ismeretelméleti, pszichikus alapjait tekintve sok közös vonás található a pedagógia és az andragógia között, itt a specifikumok nehezen, vagy egyáltalán nem fogalmazhatók meg, illetve az általános, közös pszichikus folyamatokra épülve érvényesülnek, mint esetleg csak másodrendű módosító tényezők.

Az andragógiai sajátosságok harmadik forrása a művelődés, nevelés, tanítás-tanulás folyamatainak sajátos nevelési-didaktikai szervezettsége, elsősorban az iskolarendszerű, a tanfolyami és az iskolán kívüli jellegű strukturálása, annak kötöttsége vagy szabadsága, kötetlensége, amelyek már erőteljesebben a felnőttoktatásra lesznek jellemzők, bár sok analógiás hasonlósággal találkozhatunk a fiatalok iskolán kívüli nevelési folyamatának keretei között is. Mindebből általános andragógiai konzekvenciaként azt kell kiemelnünk, hogy a felnőttnevelési sajátosságok megfogalmazása folyamán rendkívüli mértékben óvakodnunk kell mindenféle „leegyszerűsítéstől”, elsziett általánosítástól, mert a

pszichikai vagy didaktikai sajátosságok megfogalmazása mindig csak az általános és különös dialektikája egységében és különbségében nagyon differenciáltan oldható meg. E harmadik forrásból származó, a nevelési (didaktikai) folyamat szervezettségére vonatkozó konzekvenciákat – mint az iskolarendszerű és az iskolán kívüli felnőttnevelés fő különbségeit – összefoglalóan kell feltárni, éppen azért, mert ennek az összefoglaló képnek a szükségességét nagyon fontosnak tartjuk az andragógiai közgondolkodás számára.

Felnőttnevelési szemléletünk tehát – a felnőttnevelési sajátosságok keresése kapcsán – egyre inkább az embernevelés általános elméleti alapjainak felismerése felé is vezetett. Nyilván annak a tudományelméleti és rendszertani folyamatnak az érvényesüléséről van szó, amely oda vezetett, hogy társadalmi szükségszerűség lett az egész emberi életen át tartó permanens nevelés megvalósítása – tudományelméletileg ennek tükröződéseként egy általános embernevelés elméletének (antropagógiának) a megteremtése, amelynek részeként szükségessé vált (három fő, sajátos nevelési terület szerint) három neveléstudományi szakág: a gyermeknevelés elmélete (pedagógia), a felnőttnevelés elmélete (andragógia) és az öregek nevelésének elmélete (gerontagógia) kidolgozása. De történeti fejlődésben eredetileg csak egy egységes pedagógia alakult ki tükrözve a nevelés törvényszerűségeit, – mint utólag egyre többször kiderült – nemcsak a speciálisan felnövekvő nemzedék nevelése, hanem az általános embernevelés törvényszerűségeit is. De ez csak akkor válik tisztává, ha megfelelő mennyiségű empirikus részanyag kerül általánosításra s összehasonlításra a gyermeknevelés, a felnőttnevelés és az öregkori nevelés folyamatok tényeiről. Végül soron csak az általános embernevelési alapok összehasonlító feltárása után kerülhet sor az igazi pedagógiai, andragógiai és gerontagógiai sajátosságok, specifikumok megismerésére, de ez csak több generáció hosszadalmas kutatásainak a végső eredménye lesz.

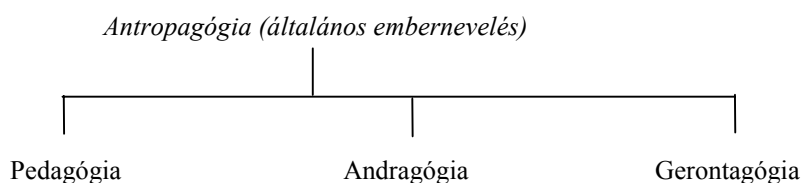
Addig esetünkben a felnőttkori sajátosságok specifikus feltárásai is az előbb jellemzett kétarcú folyamat „*in statu nascendi*” jellegével illelhetnénk, ahol a felismert törvényszerűségek, alapelvek összehasonlító elemzése mutatja meg, mennyit kell azokból az általános embernevelés generális tulajdonságának tekinteni.

Elméleti, de gyakorlati vonatkozásban is fontos az elmondott jelenségekből adódó *tudományrendszertani konzekvenciák levonása*. Tanulságos ennek a folyamatnak a tudománytörténeti áttekintése.

Történetileg elsőnek *Medinszkijnél* (1923, 1925) merült fel az a gondolat, hogy a pedagógia nemcsak a felnövekvő nemzedék nevelésére vonatkozó tételeket, általánosításokat foglalja magában, hanem több felnőtt- és öregkori nevelésre is érvényes, ismereteket is helyesebb lenne ezt antropagógiának „általános embernevelési tudománynak” nevezni, és ennek alárendelt fogalomként kezelni a pedagógiát és az ezt követő „iskolán kívüli enciklopédiának” nevezett felnőtt- és öregkori művelődést.

Közben a társadalmi nevelés a polgári társadalmakban is kiteljesítette a felnőttnevelést és az ezzel a neveléstudományi területtel foglalkozó tudomány jelölésére – mivel a felnőttpedagógia megnevezést ellentmondásosnak tartotta a szóban etimológiailag benne rejlő görög „*país*” (gyermek, gyermeknevelés) kifejezés miatt – a pedagógia megnevezés analógiájára javasolta az „*aner*” (férfi, felnőtt) előtag használatával az andragógia megnevezés bevezetését. *Hanselmann* (1951) és *Pöggeler* (1957) már tudományterületileg is feltárta az andragógia, felnőttnevelés gyermekneveléstől, pedagógiától eltérő sajátos vo-

násait. A holland felnőttnevelési iskola alapítója, *Ten Have* professzor (1969) az *Amszterdami Egyetemen* 1954-ben kezdett előadni az andragógiáról, és 1959-ben publikálta az andragógia körvonalairól szóló tanulmányát. *Pöggeler* és *Ten Have* – semmiféle adatunk nincs arról, így nem is valószínű, hogy tudtak volna *Medinszkijről* – önmaguktól jutottak a pedagógiát és andragógiát összefoglaló nemfogalomként kívánatos embernevelés tudománya (antropagógia) fogalom szükségességéig, melynek rendszerét ki is teljesítették, amikor a pedagógia és andragógia mellett az antropagógia harmadik fajfogalmaként hangsúlyozták az öregkori nevelés (gerontagógia) létezését is (L. 1. ábra). Ez azt is jelenti, hogy messzemenően elhatároljuk magunkat azoktól, akik manapság többek között a lifelong education gondolatkörére hivatkozva úgy gondolják, hogy a felnőttnevelés és a gerontagógia a pedagógia részének tekinthető, hiszen – leegyszerűsítve – mindegyik esetben oktatásról van szó. Figyelmün kívül hagyjuk azokat a lényeges különbségeket, amelyekre alapozva a multidiszciplinaritás problémakörével együtt feltárhatók a felnőttnevelés és a gerontagógia lényeges eltérései, sajátosságai, amelyek alapján megtörténhet a lényegi elhatárolás a pedagógiától. Így tehát a pedagógia, az andragógia és a gerontagógia azonos szinten elhelyezkedő elemek, és ezek szervesen kapcsolódnak az általános emberneveléshez.



1. ábra
A rendszer sémája

A magyar neveléstudományi elmélet a rendszer első formáját az antropagógia felosztását (*Durkó*, 1968) egyre általánosabban átvette, *Ten Have* további osztályozásából azonban egyesek az agológia (pl. andragológia) megnevezést a tudomány jelölésére szükségesnek tartják.

Így jutott a neveléstudományi gondolkodás a nézetünk szerint ma is korszerűnek ítélt neveléstudományi rendszer kidolgozásához. Ennek a folyamatnak a másik oldala, hogy az időközben részekre, szakágakra tagolódnó felnőttnevelés, például az iskolarendszerű felnőttoktatás, felnőttek szakoktatása, a politikai-közéleti felnőttnevelés, a katonai nevelés stb. sajátos vonásai is összehasonlító elemzésre kerüljenek, integrálódjanak, ezzel teremtve meg az integráló andragógia alapjait. Ugyanezt a folyamatot gazdagítja a felnőttnevelési jelenségek multidiszciplináris elemzése során kialakuló tanulságok általánosítása is. Ez az andragógia továbbfejlődésének prognosztizálható iránya (amit tanulmányunk címe is jelez). Létezik a szükséges integrációnak még egy nagyon lényeges oldala: minden ember(felnőtt)nevelési folyamat kiegészítő párjának, az önnevelésnek a beillesztése ebbe a rendszerbe. (A nevelés és önnevelés dialektikus kapcsolódását itt rész-

letesebben nem mutathatjuk be, csak hivatkozunk *Durkó Máttyás* (1998) erről szóló legújabb könyvére, melynek a következőkben csak végső tanulságait ismertetjük.)

A *Medinszkij* által kezdett út abbahagyása azt hozta magával, hogy az iskolán kívüli nevelés, művelődés problémái nem kerültek részletes kidolgozásra az embernevelés tudományán belül, így egy, az antropagógiával párhuzamos, leginkább átfogó tudományágként a művelődéstudomány alakult ki, még szélesebben a kultúraelmélet, amely az iskolán kívüli és utáni művelés és a művelődés, mint a kultúra önálló területe sajátosságait foglalja össze.

Szükségszerűen itt is felmerül az a tudományelméleti és módszertani kérdés, hogy az önneveléstudomány, mint tudomány hogyan illeszkedik be az eddig elemzett kérdéskörbe. Arra, hogy tudomány-e, határozott igennel felelhetünk. Sajátos tárgya (az önfejlesztő, önalakító folyamat az embernél), és sajátos kutatási módszertana van. De arra, hogy önálló tudomány-e, már bizonytalanabb nemi válaszolhatunk. Úgy önálló, ahogy a pedagógia, az andragógia és a *gerontagógia* önálló tudomány az általános emberneveléstudományhoz, antropagógiához képest. (A tárgyak másszerűsége mellett a módszertan lényegében azonos az antropagógia egész területén.) Ezért megítélésünk szerint az embernevelés tudománya, az antropagógia jelent – a hozzá legközelebbi, más vezetési tudományokhoz képest – önálló tudományt. A többi ennek az egésznek egymástól lényeges jegyekkel eltérő egy-egy részága.

Az antropagógiának egy sajátos, vele párhuzamosan futó, de egész területére kiterjedő, specifikus ága az önneveléstudomány. Részben (mint a bipoláris embernevelési folyamatban a résztvevő alany önfejlesztő, önalakítási mozzanatának elmélete), szerves részét képezi az antropagógiának, részben (mint a kifejlett önnevelés, önművelés elmélete és gyakorlata) interdiszciplináris helyet tölt be az antropagógia és kultúratudomány, (vagy művelődéstudomány) között.

Tudományszervezési, értékelési következtetések

Befejezésül szükségesnek látszik tudományszervezési és, illetve -vezetési következtetések levonása az eddig elmondottakból. A multidiszciplináris kutatás optimális helye, kerete lehet az egyetemi Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszék, amely természetesen – éppen a képzés multidiszciplináris jellege miatt – szükségszerűen magában egyesíti az előbbiekben jelzett fő tudományterületek képzett szakembereit, mint oktatókat. Itt tehát egyrészt lehetőség adódik a művelődés, felnőttnevelés jelenségeinek a különböző szaktudományos összefüggések szerinti külön-külön elméleti összefoglalására.

Egyúttal nagyon fontos feladat lehet az itt dolgozók számára a különböző szaktudományos aspektusok általános embernevelési „fertőzöttsége” elméleti alapjainak a kidolgozása is. (Ugyanis tapasztalatunk, hogy a multidiszciplinaritásban résztvevő szaktudományok mellett, hogy a maguk szaktudományos aspektusát hozzák magukkal az andragógiai kutatásokba, a domináns embernevelési stratégia „beszámítása” közben némileg adaptálódnak, módosulnak, miközben módosítólag hatnak magára az andragógiára is. Az adaptálódás, módosulás tehát kölcsönös.)

Végül a tanszéki keret optimális lehetőséget jelent komplex embernevelési problémák feldolgozására, hiszen maga a tanszék oktatógárdája tipikus multidiszciplináris kutatói team-et jelenthet a kutatási feladat komplex vizsgálata elvégzéséhez.

Amikor egyéni kutatások folynak, már sokkal nehezebb e multidiszciplináris jelleg érvényesítése. A kutató gyakran szembekerül azzal a helyzettel, hogy a vizsgált jelenség neveléstudományi aspektusán kívül a probléma más, de mindenképpen szükséges tudományos (pl. a történeti, szociológiai, ismeretelméleti, pszichológiai) feldolgozása előzetesen még nem történhetett meg. Mit tehet ilyenkor a kutató? Elmaradjon a kutatás tárgyának több fontos tudomány szerinti elemzése, vagy igyekezzen legjobb tudása szerint – magára vállalva a szakszerűtlenség veszélyét és vádját – maga elvégezni az ezen sajátos aspektusok szerinti elemzést is? Élettapasztalat-vizsgálatok eredményei alapján (*Durkó*, 1968) a második variációt tekinthetjük érvényesnek, mert itt egymáshoz közelebb álló, társadalomtudományi szemléletmódokról és módszerekről van szó, amelyek bizonyos közös alapokra vezetődnek vissza, így viszonylag könnyen a szükséges mértékben elsa-játíthatók alkalmazásának ismérvei. A komplex szemléleti megközelítés „megfizet” a nagyobb erőfeszítésért és mélyebb összefüggések feltárásához juttathatja el a kutatót.

A közművelődés, felnőttképzés problémáinak ezt a multidiszciplináris kutatását tehát szakterületünkön szükségszerűen fel kell vállalnunk még akkor is, ha csoportosan vagy egyedileg esetleg sorozatosan „rá is fizetünk” erre.

Ez a veszély leginkább az ilyen multidiszciplináris tudományos kutatás értékelésénél, a tanszékek akkreditálásánál fenyeget. Nem állítjuk, hogy az „Akkreditációs” és „Doktori Bizottság”-ok még nem döböntek volna rá arra maguk is, hogy az ezredvég nagy tudományos kihívása: a multidiszciplinaritás aránya nagyfokú növekedésének a szükségessége. Már nemcsak a filozófiai, a természettudományi, hanem a társadalomtudományi kutatásokban is. Az ebből szükségszerűen levonandó tudományos értékelés-változás ezzel a felismeréssel nem tartott megfelelően lépést. Nagyon erősek még az unidiszciplináris kutatásértékelési stratégiák, hagyományok értékelési „reminiscenciái”.

Az Akadémián és az egyetemeken többnyire az egy szaktudományra leszűkült, elmélyült kutatás folyt. Ennek megfelelően megoldottak általában a szaktudományos értékelési aspektusok s munkamódszerek is. Ezekről a mi kutatásaink multidiszciplinaritásukkal jelentősen különböznek. Más a kutatás egy-egy tudomány szerinti elmélyültségi lehetősége is, miközben megnő a több tudomány felé való szemléleti integrálódásnak, a külső és belső tágabb összefüggésrendszerek feltárásának a kötelessége és lehetősége is. (Az ilyen értékelési vitákon mást se hall például a doktorjelölt a legkülönbözőbb tudományágak képviselőitől, hogy a szaktudomány aspektusából „ez is hiányzik, az is hiányzik”, „ezt is feltétlenül pótolni kell, azt is jobban ki kell fejteni”. Azonban egyáltalán nem biztos az, hogy mindezt a multidiszciplináris integráció (pl. „az integráló andragógia”) aspektusából vetik fel, válogatják és értékelik!) Mennyivel nehezebb feladatot jelent például az ilyen kutatás szervezésének, vezetésének, koordinálásának, az eredmények integrálásának, tehát magának a kutatásirányítónak a vezetői munkája!

Az elmondottak miatt ma az országos tudomány-vezetés egyik legsürgősebb feladatának tartjuk a multidiszciplináris kutatásokkal kapcsolatos szervezési, vezetési, értékelési problémák mielőbbi megnyugtató „rendezését”.

Irodalom

- Banús E. (1995): Összefüggések a kultúra, a gazdaság és a politika között. *Kultúra és Közösség*, 175–181.
- Durkó Mátyás (1968): *Felnőttnevelés és népművelés*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Durkó Mátyás (1995): Gondolatok a művelődési menedzsmentről. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 58–68.
- Durkó Mátyás (1998): *Társadalom, felnőttnevelés, önévelés*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, II. 196–223.
- Guiot, Jean M. (1984): *Szervezetek és magatartásuk*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Hanselmann, H. (1951): *Andragogik. Wese, Möglichkeiten und Grenzen der Erwachsenenbildung*, Zürich.
- Have, T. T. (1969): A felnőttképzés mint tanulmányi terület az Amsterdami Egyetemen. In: *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*. Heidelberg, Quelle und Meyer Verlag.
- Hinzen, H. (1996, szerk.): *Fejlődésorientált felnőttoktatás*. Német Népfőiskolai Szövetség, Budapest.
- Husen, Th. (1993): Nyolc kérdés Thornsten Husen professzorhoz. Riport. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 128–133.
- Karácsony Sándor (1931): Leckék a leckéről. „A tanulás mesterfogásai”-nak folytatása. Budapest.
- Kopp Mária és Srabski Árpád (1995): *Alkalmazott magatartástudomány*. Corvinus Kiadó, Budapest.
- Korten, D. C. (1996): *Tőkés társaságok világalma*. Kapu, Budapest.
- Medinszkij, E. N. (1923, 1925, 1928): *Enciklopedyija vnyeskolnyego I–III*. Moszkva, Leningrad.
- Polónyi István (1998): *A közoktatás gazdasági, politikai tényezői*. KLTE, Debrecen.
- Pöggeler, H. (1957): *Einführung in die Andragogik*. (Grundfragen der Erwachsenenbildung). Düsseldorf.
- Rubovszky Kálmán (1993): A kulturális (művelődési) menedzsment lényege, oktatása Európában és hazánkban. *ACTA Andragogiae et Culturae* 15. sz., KLTE, Debrecen, 7–20.
- Schweitzer, A. (1998): Kiért szól a harang. *Heti Világgazdaság*, 14. sz. 93–94.
- Semjén András (1992): Oktatásfinanszírozás: szempontok egy reformhoz. *Közgazdasági Szemle*, 12. sz. 1091–1106.
- Setényi János (1997): Kényszerek és lehetőségek. *Új pedagógiai szemle*, 29–30.
- Szabó József (1998): *Esettanulmányok a gazdasági oktatásban*. PhD dolgozat, KLTE Neveléstudományi és Művelődéstudományi Program.
- Szentgyörgyi Zsuzsa (1998): Tizenöt év múltán. Előretékinés a múltba. *Magyar Tudomány*, 2. sz. 125–131.
- Tímár János (1996): Munkaerő-kereslet 2010-ben. *Közgazdasági Szemle*, 11. sz. 995–1009.
- Tót Éva (1997): *A folyamatos szakmai képzés helyzete Magyarországon*. A Tempus AMPHFOR projekt zárótanulmánya, Kutatás Közben sorozat No 216, Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Vámos Tibor (1998): Információs társadalom – mire készülünk? *Magyar Tudomány*, 2. sz. 132–140.

Az ezredforduló kihívása: az integráló andragógia

ABSTRACT

MÁTYÁS DURKÓ AND JÓZSEF SZABÓ: THE CHALLENGE OF THE MILLENIUM

The essay gives a detailed analysis of the modern challenge of interdisciplinarity existing at the end of the millennium in economic, cultural and scientific aspects of the society. More specifically, it proves the actuality of the above issue in cultural education, educational science, research on andragogy and academic work related to these fields. The essay reaches a taxonomic and theoretical conclusion, which considers a unified antropagógia to be the basic problem of comparative research in educational and cultural sciences (which use essentially common methods). It classifies education on the basis of the specific status of its object in the society, its age, frame of its cultural activity, etc., differentiating between pedagogy (education of the young generations), and the science of education/self-education of adult people (andragogy), and education/self-education of the elderly generation (gerontagogy). Finally, the essay deals with the issue of integrating science in the human and economic fields emphasizing its academic organisation and evaluation concerns (e.g. accreditation, evaluation of dissertations).

Magyar Pedagógia, 99. Number 3. 307–321. (1999)

Levelezési cím / Address for correspondence: Durkó Mátyás, H-4032 Debrecen, Pápay J. u. 8., Szabó József, H-4002 Debrecen, Pf. 315.