

MIROSLAV KRYSŤOŇ

## A felnőttek szabadidős képzése a nem formális oktatás integrált része

Az egyén életminőségét, valamint az emberi társadalom jóléti és gazdasági fejlődését folyamatosan több jelentős tényező befolyásolja. Az egyik legjelentősebb tényező történelmi távlatból (habár nem mindig azonos intenzitással) a nevelés és az oktatás támogatása. Napjainkban e tekintetben meghatározó követelményként jelentkezik az élethosszig tartó tanulás elvének elfogadása.

### 1. Történelmi kitekintés

Habár az egész életen át tartó tanulás (lifelong learning) fogalma a múlt évszázad hetvenes éveiben kezdett az oktatáspolitikai, az elmélet és a gyakorlat egyik központi témájává válni, a megvalósítás (illetve a szükségességének indoklása) érezhetően jelen van, kitapintható a történelmi fejlődésben. Dokumentálható már az ókori társadalmakban is, kimutatható a jelentős és általánosan elismert szerzők, gondolkodók műveiben, nézeteiben. Különösen jelentős ebből a szempontból XENOPHON (Kr. e. 4.-3. évszázad) műve, a „Kürosz nevelkedése”, amely a történészek szerint az első mű, amely komplex módon foglalkozik az élethosszig tartó tanulás elvével. Nem szabad megfeledkezni azonban Platón nézeteiről sem, aki az egyén szerepét az állam működésében elsősorban az elméleti és a gyakorlati felkészülés folyamatának minőségéhez, valamint hosszához köti, miközben szerinte a legfontosabb pozíciókat az ókor legjelentősebb gondolkodója szerint csak azok a polgárok tölthetnék be, akik hajlandóak és képesek egész életük során képezni magukat. Hasonlóan vélekedik az élethosszig tartó tanulás jelentőségéről Arisztotelész is, igaz más kontextusban beszél róla. Számára a szabad ember életének célja a rendelkezésére álló idő nemes célokra való felhasználása (scholé) intellektuális tevékenység révén, legfontosabb célja a világ és önmaga megismerése.

A klasszikus értelemben vett középkort a keresztény vallás szerepének folyamatos növekedése jellemezte, az egyház, hierarchikus szervezetén keresztül fokozatosan ellenőrzése alá vonta a társadalom valamennyi fontos szegmensét – beleértve az oktatás és nevelés területét is. Igaz ugyan, hogy az élethosszig tartó tanulás elvét közvetlen módon megerősítő nézeteket, gondolatokat nagyon nehezen találunk a középkori teológusok műveiben, közvetett módon igazolhatjuk jelenlétét a keresztény hittudomány átültetésének rendszerével, amely a lakosság minden korcsoportját megcélozta.

Alapvető változás tapasztalható ezen a területen a 14. században, a reneszánsz humanizmus térnyerésének köszönhetően. Az ókori kalokagatía által

inspirált sokoldalú ember ideálja („homo universalis”), amelyet a teljes értékű élet polgári elképzelésének megfelelően módosítottak, magában foglalja az élethosszig tartó tanulás követelményét is. Jól kivehetően igazolják ezt Morus Tamás, Rotterdami Erasmus, Francois Rabelais és más jelentős korabeli gondolkodó munkái.

A reneszánsz humanizmustól szinte csak egy lépés választja el azokat a pedagógiai nézeteket, amelyeket Jan Amos Comenius képvisel az európai gondolkodásban. Elsősorban az ő pampaediai koncepciója hangsúlyozza „a mindenki számára elérhető nevelés és oktatás szükségességét” – vagyis nemre, vallási hovatartozásra, szociális státuszra, de ugyanúgy korra való tekintet nélkül (Pšenák, J. 1992).

„Nulla aetas ad discentum serra” – „A tanuláshoz senki sem túl öreg” – ez az ókori bölcsesség, szólás megragadja az élethosszig tartó tanulás fogalmát Comenius értelmezésében.

Az ipari forradalom térhódításával az élethosszig tartó tanulás egyre fontosabbá vált, és szorosan kapcsolódik a munkakészségek és a kompetenciák megszerzéséhez, megőrzéséhez és a megszerzett szint fokozatos emeléséhez. A gazdasági szféra fejlődése válik az elsődleges dinamizáló tényezővé, nemcsak a szélesebben értelmezett társadalmi közegben, hanem a szűkebben vett oktatás területén is. Az ipari forradalom ebben az értelemben alapvetően befolyásolta a lakosság széles rétegeinek életstílusát, az életstílus megváltozását. Az eredeti, úgynevezett természethez közeli életmódot fokozatosan felváltja az élet ipariassá váló ritmusa. A természeti folyamatok által meghatározott homogén időrend fokozatosan átalakul, feloszlik munkaidőre és munkaidő utáni részre. A gyártás fokozatos intenzívebbé válásának hatására a munkaidőn kívüli időből kiválik a *szabadidő*. Ez az egyén döntése alapján felhasználható időszegmens megfelelő teret biztosított az oktatási jellegű tevékenység megvalósításához. Megállapíthatjuk, hogy ez az állapot, természetesen más minőségben, de megmaradt egészen napjainkig.

### **A jelen**

Ahogy azt már elmondtuk, az egész életen át tartó tanulás, művelődés problematikáját tárgyaló tevékenységek intenzitásának növekedése elsősorban a múlt század hetvenes éveitől figyelhető meg. Hozzá kell azonban tenni azt is, hogy a felnőttoktatással összefüggő kérdések vitája, mint az egész életen át tartó tanulás folyamatának szerves része, nemzetközi szinten már sokkal korábban megkezdődött. Ezt igazolják például az UNESCO által szervezett világkonferenciák a felnőttek nevelésének és oktatásának kérdésében, amelyeket 1949-től szerveznek (Lukáč, 2010). Ennek köszönhetően jelentős dokumentumok, koncepciók és stratégiák születtek, amelyek megmutatták az élethosszig tartó tanulás jelentőségét a fontos geopolitikai folyamatok és változások által befolyásolt társadalom szempontjából (ebben a kontextusban elsősorban a globalizáció illetve az európai integráció hatásairól és következményeiről van szó), annak a társadalomnak a szempontjából, amely hajlamos önmagát úgy jellemezni és építeni, mint tudás-

alapú társadalom irányába fejlődő tanuló társadalom (Prusáková, 2005, 93-94.o.).

Ezen tevékenységek egyfajta kicsúcsosodását, de korántsem befejeződését, jelenti a nemzetközi szempontból minden bizonnyal a legismertebb és legelismertebb dokumentum, a *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* (a szlovák fordítás a kulcsfontosságú tanulás fogalom helyett a művelődést használja, ami bizonyos esetekben nehezíti egyes megállapításainak szabatos terminológiájú magyarázatát – a szerző megjegyzése.) A *Memorandum az egész életen át tartó tanulást* úgy határozza meg, mint „célirányos tevékenység, amelynek célja a tudás, a készségek és a kompetenciák folyamatos fejlesztése”. A *Memorandum* új minőséget jelent abból a szempontból, hogy:

- az az egész életen át tartó tanulást úgy határozza meg, mint „*irányító elvet*”, vagyis alapvető követelményt a lehetőségek biztosítása és a tanulásban való részvétel szempontjából a lehető legszélesebben vett értelemben,
- a megvalósítás szempontjából az élethosszig tartó tanulást alapvető *maga-tartásként (kiindulópontként)* kell értelmezni a nemzeti képzési rendszerek megalkotása illetve átalakítás, rekonstrukciója során.

Ezen állapot eléréséhez, akárcsak ahhoz, hogy az élethosszig tartó tanulás megfeleljen társadalmi és egyéni küldetésének, tiszteletben kell tartani néhány, a megvalósításával összefüggő, prioritást élvező területet. Ezeket a területeket a *Memorandum kulcsfontosságú üzenetekként* fogalmazza meg:

- új ismeretek és készségek hozzáféréseinek biztosítása mindenki számára;
- nagyobb befektetés biztosítása az emberi erőforrások területén;
- innováció az oktatásban és a tanulásban;
- a tanulás értékelése;
- új hozzáállás az útmutatás/orientálás és tanácsadás területén;
- - közelebb vinni a tanulást az otthonokhoz.

A *Memorandum* kulcsfontosságú üzeneteinek tartalmi elemzése alapján kimondhatjuk, hogy jól látható, minőségi előrelépés történt az élethosszig tartó oktatás (tanulás) jelentőségének érzékelésében. Egyrészt, akárcsak az egész *Memorandum*, tartalmazzák az európai intézmények deklarált igyekezetét, hogy – amennyiben ez lehetséges – optimális körülményeket teremtsenek a megvalósításukhoz, másrészt azonban – és ez jelenti az új minőség alapját – a *Memorandum* az egyének aktív, önkéntes részvételére helyezi a hangsúlyt, fontosnak tartja, hogy mindenki vállalja a felelősséget saját fejlődéséért.

Egyszerűen fogalmazva, Európának nem áll szándékában egyetemet létesíteni minden mikrorégióban, nem akarja létrehozni képzési intézmények hálózatát minden regionális központban. Nem célja az sem, hogy direkt módon, formálisan kötelezze az egyéneket a tanulásra vagy az önképzésre teljes életük során. Napjaink európai képzési politikájának az az értelme és feladata, hogy olyan környezetet teremtsen és tartson fenn folyamatosan, amelyben a valós tevékenységgel igazolt tanulási hajlandóság az egyik elsődleges eleme az egyén társadalmi értékelésének. Az egyén felelősségének jelentőségére figyelmeztet ugyaneb-

ből a szempontból J. Šatánek (2006, 107. o.), aki megállapítja, hogy a kulcskompetenciák kialakításának folyamata jelentős mértékben a képzésben résztvevő egyén magánügye.

Ebben a kontextusban meg kell említeni néhány alapvető tény. Elsősorban arról a tényről van szó, hogy az egész életen át tartó oktatás (tanulás), ahogyan a nevéből is következik, *az életútra vonatkozó jelleggel* bíró folyamat. Ez, az első látásra világos és egyértelmű tény azonban a gyakorlatban (például a törvényhozási gyakorlatban) nem egyszer deformálódik, a legtöbbször például úgy, hogy az „egész életen át tartó képzés” fogalma alatt csak azokat a képzési tevékenységeket értik, amelyek kapcsolódnak a szakmai (érdekköri vagy esetleg más egyéb) felnőttképzéshez. Ha az élethosszig tartó oktatást (tanulást) mint képzési alapelvet határoztuk meg, akkor elkerülhetetlen, hogy úgy kezeljük, mint a generációk közötti kapcsolatok megteremtését, és mint a nevelő-oktató folyamat tartalmi és folyamati jellegének egymásra kapcsolódását.

Az egész életen át tartó tanulás *teleológiai irányultságát* egy másik dokumentumban, az 1997-ben készült úgynevezett Delors jelentésben – „*A tanulás – rejtett kincs*” (Learning: The Treasure Within) követhetjük nyomon. Ez az anyag mondja ki a 21. századi nevelés és oktatás négy alappillérét:

- megtanulni a megismerést,
- megtanulni a cselekvést,
- megtanulni az együttélést,
- megtanulni a létezést.

B. Kosová (2008, 10. o.) meghatározása szerint ezek a pillérek nem egy bizonyos típusú résztudást emelnek ki, hanem azokat a komplex emberi képességeket és értékeket, amelyek biztosítják az aktív önfejlesztést és a pozitív jóléti cselekedeteket, vagyis a személyiségfejlesztés maximalizálását. Az idézett szerző ebben az értelemben hangsúlyozza, hogy az egész életen át tartó *tanulás* fogalma megelőzte az egész életen át tartó *oktatás* fogalmát. Megállapíthatom, hogy a tanulás fogalma közvetve tartalmazza az önművelés fejlesztéséért viselt személyes felelősség gondolatát is. Ezen gondolatok egyetemessége nem áll ellentétben a képzés céljaira és feladataira vonatkozó követelmények jellegével, illetve a tudásalapú társadalom követelményeinek megfelelő tanulással.

Az egyetemesség nem zárja ki, sőt bizonyos esetekben megköveteli az adott folyamat konkrét megfogalmazását *tartalmi szempontból*. Az egész életen át tartó tanulás folyamatának az európai körülményekre vonatkoztatva történő meghatározásában kiindulhatunk Az Európai Parlamentnek és az Európai Tanácsnak egész életen át tartó oktatásra vonatkozó kulcskézségekről szóló ajánlásából (Brüsszel, 2005). Az ajánlás indoklása a Lisszaboni Stratégia következtéseire épül, ezek kimondják, hogy „mindenkinek rendelkeznie kell olyan készségekkel, amelyek szükségesek az élethez és a munkához az új információs társadalom körülményei között” (Ajánlás, 2. o.), valamint az „Oktatás és a szakmai felkészítés 2010” (Education and Training 2010) programra, amelyet az Európai Tanács a 2002-es, barcelonai ülésén fogadott el. Konkrét formában a következő

kulcskézségekről beszélünk, amelyek segítik az egyén fejlődését, a szociális beágyazódást, az aktív polgári életet és a foglalkoztatottság növekedését:

- 1.) az anyanyelven történő kommunikáció,
- 2.) idegen nyelveken történő kommunikáció,
- 3.) matematikai készségek és alapkészségek a tudomány és a technológia más területein,
- 4.) digitális készségek,
- 5.) a tanulási készség megtanítása,
- 6.) emberi, kultúrák közti és társadalmi készségek, állampolgári készségek,
- 7.) vállalkozás,
- 8.) kulturális érzékenység (Ajánlás 14. o.)

A felsorolt készségeket három alapvető sík mentén dolgozták fel részletesen:

- tudásanyag,
- készségek,
- magatartás.

Meg kell jegyeznünk, hogy a javasolt ajánlás számít az európai referenciaszövegek a kulcskézségek esetében, és javaslatot tesz arra, hogy milyen módon kell biztosítani a hozzáférést ezekhez a készségekhez minden európai polgár számára az élethosszig tartó oktatás (Ajánlás 3. o.) igénybevételével. Az ajánlás referencijellegének indoklását fontosnak tartjuk hangsúlyozni az európai oktatás uniformizálásának gyakran emlegetett veszélye miatt. Az egyes kulcskézségek mélyebb tartalmi elemzése lehetőséget biztosít nemcsak az általános (európai) jellegük felfedésére, de egyben rámutat arra is, hogy szükséges, pontosabban elkerülhetetlen ezek alkalmazása a nemzetspecifikus kulturális, gazdasági, szociális és történelmi körülményeknek megfelelően.

A célokkal és a tartalmi síkkal azonos fontossággal bír *az egész életen át tartó tanulás megvalósításának folyamati jellege*. Ez valójában a következő kérdésekre adott választ takarja: hol illetve milyen módon nyílik lehetősége az egyének egész életen át tartó tanulásba való bekapcsolódásra, illetve milyen kézzelfogható, hivatalosan is elismert eredménnyel jár a képzési folyamat. Ebből a szempontból napjainkban három standard alapkategóriát határoznak meg:

- *formális képzés* – hierarchikus struktúrával rendelkező, időrendben egymásra kapcsolódó rendszer, amelynek alapelemeit az általános, a közép- és a szakiskolák, valamint a felsőfokú oktatási intézmények képezik (Prusáková, 2005, 79. o.). Ez a képzési forma intencionális oktatási tevékenységet jelent, amely az oktatásra és szakmai felkészítésre szakosodott intézményekhez kapcsolódik, és amely hivatalosan elismert oklevél megszerzésével és képzettségi szint elérésével végződik.
- *Nem formális képzés* – ez a képzési forma az oktatás és a szakképzés fő áramai mentén folyik, általában nem ad hivatalosan elismert oklevelet. Hangsúlyozni kell azonban, hogy jellegét tekintve a nem formális képzést is a célzott oktatási tevékenységek közé soroljuk.

- *Az informális (nem intézményesített) tanulás* – természetes részét képezi az emberek mindennapi életének. Ez a tanulási forma a közvetlen tapasztalásra épül, a társadalmi érintkezés, a társadalmi élet keretében valósul meg, hatással vannak rá a tömegtájékoztató eszközök stb. (Prusáková, 2005, 80. o.). A formális és nem formális képzési formáktól eltérően ez a képzési forma nem mindig célzott, tudatos, és ebből a szempontból - a jelentőségét nem vitatva – problémát jelent az antropológiai tudományok számára a vizsgálatuk tárgyává tenni.

## **2. Nem formális képzés (tanulás)**

### **– jellemzése és jelentősége, problémás területek**

A fent leírt alapvető jellemzés alapján a nem formális képzés egész életen át tartó képzés (tanulás) integrált részét képezi. Különböző releváns források komparatív elemzése alapján meghatározhatjuk a tipikus jegyeit:

- ide sorolhatunk bármilyen képzési formát, amely nem tartozik az egységes iskolai képzésbe (Palán, 2002, 132.o.),
- ez olyan rendszeres, szisztematikus és szervezett képzési tevékenységet területe, amelyek nem a hivatalos képzési intézmények keretén belül folynak (Šerák),
- a munkahelyen folyik, társadalmi szervezetek és egyesületek tevékenysége keretében (Memorandum).

A nem formális oktatás kiegészítő jellegének hangsúlyozása, és formális oktatási rendszer „mellé“ történő besorolása eredményezheti ennek a képzési formának a marginális értelmezését. Ennek azonban az ellentéte igaz. A nem formális oktatás és az informális tanulás jelentősége napjainkban egyre nő. Ezt igazolják nemcsak a jelentős stratégiai dokumentumokban lefektetett állásfoglalások, hanem a releváns kutatások eredményei is. Példaként említhetjük M. Pries (Hamburgi Egyetem) állítását, aki szerint az utolsó évtizedekben, Németországban megvalósított különböző kutatások eredményei azt mutatják, hogy a tudásának 70-90 százalékát az egyén önállóan szerzi meg, a tanulás és a tapasztalat közvetlen összefüggéseinek köszönhetően, a formális oktatás keretén kívül (Pries, 2006, 13.o.).

Az ilyen egyértelmű jelzések ellenére, elsősorban a gyakorlat szempontjából több olyan tényessel szembesülünk, amelyek nehezítik a nem formális oktatás valódi jelentőségének elfogadását. Ebben az összefüggésben perdöntőnek nevezhetjük a nem formális tanítás illetve oktatás folyamatának és eredményeinek *evaluációját*, értékelését a formális oktatási rendszerben folyó aktivitás viszonyában. Szlovákiában ezt a problémakört érinti az Élethosszig tartó oktatás és élethosszig tartó tanácsadás stratégiája (a továbbiakban csak Stratégia) című dokumentum több rendelkezése, amely a szlovák kormány programnyilatkozatára épül, mivel annak egyik prioritása a tudásalapú társadalom kialakítása.

A Stratégia indoklása tartalmazza, hogy az egész életen át tartó oktatás és az egész életen át tartó tanácsadás jelenlegi alrendszerei Szlovákiában nincsenek kölcsönösen összekapcsolva, nem átjárhatóak és nem teszik lehetővé a polgá-

roknak a rugalmas bekapcsolódást az oktatásba és a minősítési folyamatba a munkáltatók igényeinek megfelelően, életük teljes aktív szakaszában (Stratégia, 3.o.). Ebből a tényből indul ki a Stratégia megalkotásának indoklása is, indokolt ugyanis az oktatási alrendszerek (formális és nem formális oktatás valamint az informális tanulás – a szerző megjegyzése) összekapcsolása, lefedése, az alrendszerek kölcsönös egymás felé nyitása, működő kapcsolatok kialakítása, kiegészítve az élethosszig tartó tanácsadással oly módon, hogy az megfeleljen az emberek, a munkáltatók, a közsféra és az oktatási intézmények valós igényeinek. A Stratégia célja ezzel együtt az emberek hozzáféréseinek megkönnyítése az élethosszig tartó oktatáshoz életük teljes aktív szakaszában (Stratégia, 4. o.). A SWOT-analízis megfelelő szakasza a nem formális oktatással kapcsolatban kiemeli, hogy képes azonnal reagálni az új oktatási szükségletekre, az innovációra és az új technológiák bevezetésére „testre szabott” oktatási programok bevezetésével. A hátránya abban mutatkozik meg, hogy nem ad formálisan elismert oklevelet, bizonyítványt a részleges vagy más egyéb minősítés megszerzéséről, és nincs állam által garantált minőségellenőrzési rendszere, ami biztosítaná a nem formális oktatás minőségét, a formális oktatás minőségével egyenértékű módon (Stratégia, 12.o.).

A fő és a mellékcélok strukturált rendszeréből, amelyhez a Stratégiában a megvalósításhoz szükséges konkrét intézkedések is hozzá vannak rendelve, a nem formális oktatás szempontjából a következőket tartjuk fontosnak:

- az egyének és a munkaadók oktatási igényeinek monitorozása és előrejelzése,
- a nem formális képzés és az informális tanulás eredményeinek elismerése,
- az érintetteknek a nem formális oktatásba való bekapcsolódásának ösztönzését segítő eszközök alkalmazása,
- minőségellenőrzési rendszer létrehozása a nem formális oktatásban az oktatást megvalósító intézmények, lektorok és menedzserek valamint és a modulokban megvalósított nem formális képzés akkreditációján keresztül. (Stratégia, 6.o.)

Ezen célok eléréséhez elkerülhetetlen, hogy a megvalósításba bekapcsolódjanak az államigazgatás és az önkormányzatok illetékes szervei, az oktatási rendszer intézményei, de a nem formális oktatás területére jellemző és alapvető szerepet játszó nonprofit szervezetek, érdekvédelmi társadalmi szervezetek és egyesületek.

### **3. Szabadidős képzés**

A szabadidős képzés a nem formális oktatás egyik alapvető formája. A biodromális jellegének megfelelően belülről konzisztens, a gyerekekre, a fiatalokra, a felnőttekre, de az idősekre is irányuló nevelési-oktatási tevékenységekből álló folyamat. *Pedagógiai szempontból* a tanulók (gyerekek és fiatalok) szabadidős képzése az alkalmazott pedagógiatudomány – *a szabadidős pedagógia* vizsgálatának tárgya, amely elemzi a tartalmi és műveleti oldalát két specifikus, de kölcsönösen szorosan összefüggő és egymást befolyásoló folyamatot:

- szabadidő felhasználására vonatkozó nevelés – olyan szisztematikus és céltudatos folyamat, amelynek eredménye a szabadidő jelentős életértékként (oktatási értéként is) való meghatározása,
- a szabadidőben megvalósított nevelés – ennek tartalma különböző céllal végzett tevékenységek gyűjteménye, amelyek elősegítik a tanuló személyiségének fejlődését, de ezzel párhuzamosan pozitív kapcsolata alakul ki magához a szabadidőhöz is.

E. Kratochvílová (2004, 148.o.) jellemzése szerint a nem formális nevelés és oktatás jellemzése megfelel a szabadidős és más egyéb tevékenységeknek (pihenés, rekreáció, szórakozás, társasági élet) a tanulók szabadidőben megvalósított nevelésének tartalmi elemeinek megfelelően. A gyerekek és a fiatalok szabadidős nevelésének színvonala olyan jelentős tényező, amely befolyásolja az egyén magatartását a szabad időben folytatott oktatással szemben az életútjának további szakaszaiban. Ezt a ténytet úgy kell kezelni, mint az élethosszig tartó oktatás (tanulás) koncepciójának további igazolását.

### 3.1 A felnőttek szabadidős képzése

A rendszer és a tartalom szempontjából a felnőttek szabadidős képzése a kultúr- andragógiai hatásmechanizmusok egyik alapvető fajtáját jelenti (részletesebben lásd. Krystoň, 2009, 45-49.o.). Ez a terület tehát a *kultúr-művelődési andragógia* vizsgálatának tárgyát képezi, amely az andragógia egyik alapvető alkalmazott alrendszere, és vizsgálatának fókuszában a szabadidős aktivitás, a kultúr-nevelési tevékenység és a felnőttek szabadidős és polgári oktatás áll (Prusáková, 2005, 18.o.).

A szabadidős oktatást ebben az értelemben úgy határozzuk meg, mint a felnőttek szabadidős tevékenységeire fókuszáló, a szabadidőben megvalósított oktatás (ugyanott, 76.o.). A szabadidős oktatás kielégíti *az emberek művelődési igényeit* összhangban a személyes beállítottságával, megteremti a személyisége kultiválásának szélesebben értelmezett alapfeltételeit, az oktatási érdekeinek megfelelően (Čornaničová, et.al. 2005, 67.o.).

Napjaink felnőttoktatására, elsősorban a volt szocialista országokban, jellemző azon szakmai-andragógiai tevékenység előtérbe helyezése, amelyekben fennáll az a lehetőség, hogy kézzel fogható, elsősorban gazdasági hasznot hajt sanak. Hangsúlyozni kell azonban, hogy történelmi távlatból a felnőttek szabadidős oktatása az oktatásuk egyik alappillére. Ez egyrészt összefügg azokkal a társadalmi feladatokkal, amelyekhez a nevelésnek és az oktatásnak ezt a szegmensét történelmileg összekapcsolták (igyekezett a nemzet kulturális szintjének emelésére), másrészt az embernek az önmegvalósítás iránti természetes igényével, ami mindig szétfeszítette a munkahelyi vagy egyéb társadalmi kötelezettségeinek kereteit. A felnőttek személyiségének fejlesztése szempontjából a szabadidős oktatást nyitott módszertani folyamatnak kell tekinteni, amely a legkülönbébb intézményekben, rendkívül differenciált, állandóan változó és gyakorlatilag kötetlen formában zajlik. Mivel a szabadidős képzés a szabadidőben zajlik, ezért lehetőséget teremt az oktatási és szórakoztató formák funkcionális kombináció-

jára (Perhács, 2010, 76.o.). Éppen *a szabadidős jelleg, a tartalmi gazdagság és az érdeklődés előtérbe helyezése* számít a szabadidős oktatás legjellemzőbb tulajdonságainak. Az andragógiai elmélet elemzi a felnőttek szabadidős oktatásának további jellemzőit. Ezek közé tartoznak:

- *Önkéntesség* – ami érinti a szabadidős oktatási tevékenység kiválasztását és megvalósítását. Ahogyan a többi szabadidős tevékenység esetében elmondható, a szabadidős oktatásra is érvényes, hogy ha az önkéntesség elve részben vagy teljesen megszűnne, a szabadidő és a szabadidőben végzett aktivitások elveszítenék jellegüket és értéküket.
- *A választás szabadsága* – összefügg a szabadidős képzésre való ösztönzéssel, amelyre a felnőttek szempontjából jellemző a széles spektrum és a belső motiváció dominanciája.
- *Az igények kielégítése* – szorosan összefügg a már említett motivációval. Itt kell megemlíteni, hogy a felnőttoktatás szisztematikus megközelítése szempontjából, amely vonatkozik a felnőttek szabadidős képzésére is, az oktatási szükségletek elemzése és meghatározása jelenti az egyik alappilért. Ahogyan Prusáková írja (2001, 16.o.), az ilyen elemzés érinti ugyanúgy az egyéneket, mint a nagyobb társadalmi csoportokat, emellett pedig a jelenlegi és a jövőbeli igényekre kell fókuszálnia.
- *Az önzetlenség* – hangsúlyozza, hogy a szabadidős képzés folyamata önmagában pozitív hatással van a képzésben résztvevő felnőttekre, nemcsak a végeredmény a fontos, habár meg kell jegyeznünk, hogy az utóbbi időben a szabadidő funkcióinak struktúrájában megjelenik a gazdasági funkció is, amely mutatja például a szabadidős oktatás jelentőségét a benne résztvevők esélyeinek a munkaerőpiacon való sikeres szereplése szempontjából.
- *Nyitottság* – a felnőttek szabadidős képzésére jellemző a perszonális nyitottság (intergenerációs tekintetben és generáción belül egyaránt), akárcsak a tartalmi és intézményes nyitottság és rugalmasság.
- *A saját aktivitás* – nemcsak jellemző tulajdonság, hanem az egyik alapvető feltétele a szabadidős oktatás megvalósításának, amely, ahogyan azt már elmondtuk, tekintettel a szabadidős jellegre, bizonyos ellenpólust képez a többé-kevésbé közvetlenül meghatározott kötelezettségekkel szemben. A felnőttek szabadidős oktatásában szó sincs az intézményeknek szóló tanulásról. Még abban az esetben is, ha ezeknek az oktatási aktivitásoknak a végeredménye bizonyos szempontból formálisnak tekinthető, az esetek túlnyomó többségében nem jelenik meg hivatalosan elismert dokumentumként, inkább a saját motiváció vagy a személyes tekintély erősítését szolgálják (Šerák, 2009, 53.o.).

A felnőttek szabadidős oktatása jellemzően nemcsak az egész életen át tartó oktatás (tanulás) koncepciójának tartalmát elégíti ki. Az értéke abban is rejlik, hogy lehetőséget biztosít a minden életterületre és élethelyzetre kiterjedő tanulásra – úgynevezett lifewide learning – is, ami lehetőséget nyújt az egyénnek új

tudás, új készségek és tapasztalatok megszerzésére, a hely és az idő korlátainak figyelmen kívül hagyásával.

### Zárszó

A felnőttek szabadidős oktatása, mint a nem formális képzés integrált része, a céljaival, tartalmával, de az egész jellegével egyértelműen hozzájárul azoknak a feladatoknak a megoldásához, amelyek napjainkban (de hosszabb időtávlatban, perspektivikusan is) az egész életen át tartó oktatás (tanulás) ideájából, és mint olyan, teljes joggal foglalja el az őt megillető helyet nemcsak az andragógiai elmélet, hanem a konkrét oktatáspolitikai és a gyakorlat rendszerében.

A tanulmány a VEGA MŠ SR č. 1/0694/10 „A felnőttek szabadidős oktatása jelenlegi állapotának és perspektíváinak elméleti-módszertani aspektusai a nem formális oktatás rendszerében” keretében készült.

### Irodalom

- ČORNANIČOVÁ, R. et.al. (2005) A kulturális élet újraindítása helyi és regionális körülmények között. *Pozsony*: NOC, 89 o. ISBN 80-7121-255-5.
- KOSOVÁ, B. (2008) Az egyetem szerepe az élethosszig tartó oktatás és az élethosszig tartó tanácsadás kontextusában. In *A karrier-tanácsadás fejlesztési rendszerének bevezetése. Besztercebánya*: UMB. 80 o. ISBN 978-80-8083-664-1.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. (2004) *A szabadidő pedagógiája*, Pozsony: FF UK. 308 o. ISBN 80-223-1930-9.
- KRYSTOŇ, M. (2009) A kultúrandragógiai hatások fajtáinak és formáinak rendszerezése. In *A kultúrandragógiai hatások fajtáinak és formáinak rendszerezése. Pozsony*: BB print. 119 o. ISBN 978-80969158-6-6.
- LUKÁČ, E. (2010) A felnőttnevelés és -oktatás egyes internacionalizációs törekvések szempontjából. *Eperjes*: FF PU. 206 s. ISBN 978-80-555-0153-6
- Memorandum az élethosszig tartó tanulásról*. Brüsszel. 2000. Elérhető a: <http://www.minedu.sk/>
- Az Európai Parlamentnek és az Európai Tanácsnak az élethosszig tartó oktatásra vonatkozó kulcskézségekről szóló ajánlásának tervezete. Brüsszel: az Európai Unió Tanácsa, 2005 november.
- PALÁN, Z. (2002) *Emberi erőforrás – értelmező szótár*. Prága: A Cseh Köztársaság Tudományos Akadémiája. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- PERHÁCS, J. (2010) A felnőttek személyiségfejlődésének személyiségi és szocializációs aspektusai. *Nyitra*: PF UKF. 205 o. ISBN 978-80-8094-793-4
- PRIES, M. (2006) A szabadidő jelentősége a változó társadalomban. In *Nevelés és szabadidő. České Budějovice*: JU. 89 s. ISBN 80-7040-849-9.
- PRUSÁKOVÁ, V. (2005) *Az andragógia alapjai I.* Pozsony: Gerlach Print. 120 s. ISBN 80-89142-05-2.
- PRUSÁKOVÁ, V. (2001) Az oktatási szükségletek elemzése. In *Prusáková, V. (ed) Felnőttoktatás a városok és községek hatáskörében. Pozsony*: STIMUL. 255 s. ISBN 80-88982-46-4.
- PŠENÁK, J. (1992). Az oktatás mint élethosszig tartó folyamat J. A. Comenius művében. In *Pedagógiai revü*, 43.évf., 1992, 1.sz.
- Az élethosszig tartó oktatás és az élethosszig tartó tanácsadás stratégiája*. (2007) Elérhető: <http://www.minedu.sk/>
- ŠATÁNEK, J. (2006) A munkatársak irányítása – az andragógus egyik alapvető fejlesztési kompetenciájának egyike. In *Az andragógusok és a felnőttoktatás területén dolgozó más szakemberek kulcskompetenciái. Besztercebánya*: FHV UMB. 122 o. ISBN 80-8083-310-9
- ŠERÁK, M. (2009) *Szabadidős felnőttoktatás*. Prága: Portál. 207 s. ISBN 978-80-7367-551-6.