Felnőttképzési Szemle V. évfolyam, 1–2. szám – 2011. november

FEF SZEMLE – 2011/1–2

Tartalomjegyzék

Előszó 2

1. Tanulmányok 3

- **Baka József:** A felnőttképzési földrajz és a regionális andragógia elméleti alapjai Magyarországon a XXI. század elején 3
- **Dobos Ágota:** Új felnőttképzési tendenciák kérdőjelekkel – amerikai tapasztalatok nyomán 18
- **Andor Maróti:** Demokratisierung der Bildung in Ungarn 25
- **Cserné Adermann Gizella:** A projekt, mint a felnőttkori tanulás színtere 34

2. Konferencia előadások 43

- **Karaiciné Szokoly Mária:** A kultúraközvetítő tevékenység paradigmatikus változásai 43
- **Maróti Andor:** A különböző kultúrák közti tanulásról 52

3. Kutatási beszámolók, projektek 53

- **Dobos Ágota–Tisza Gabriella–Tóth József János:** Reflektivitás – pedagógus tréningek tükrében 53
- **Engler Ágnes:** Fiatal felnőtt nők a felsőoktatásban 60
- **Teréz Kleisz:** Learning Regions and Quality Development – Introduction to R3L+ Project funded by EU Lifelong Learning Programme (2009–2011) 62
- **Balázs Németh:** New Form of Innovation in Partnership with Higher Education: the Research potential of the EUROlocal project 64

4. Új könyvek 69

- **Bajusz Klára–Németh Balázs** (szerk.)**:** Felnőttoktatási felfogások a 20. században. Andragógiai szöveggyűjtemény I. 69
- **Farkas Éva–Farkas Erika–Hangya Dóra–Leszkó Hajnalka:** A dél-alföldi régió akkreditált felnőttképzési intézményeinek működési jellemzői 70
- **Gazda István:** 170 év a társulati elnökök munkásságának tükrében 71
- **Forray R. Katalin–Kozma Tamás:** Az iskola térben és időben 72
- **Palcsó Mária:** A kulturális szakemberképzés perspektívái 73
- Interkulturelles Lernen in Ostmitteleuropa – Kurzbeschreibung des Buches 74

5. Vitairatok, szakmai hozzászólások 75

- **Pordány Sarolta:** Vitaindító az Állami Számvevőszék 1035. sz. jelentése a felnőttképzés feltételrendszerének, eredményességének, a gazdaság munkaerőigénye kielégítésében betöltött szerepének ellenőrzéséről 75

Hozzászólók: Benke Magdolna, Maróti Andor, Németh Balázs, Kraiciné Szokoly Mária, Borsi Árpád, Baka József, Szigeti Gábor

- **Pordány Sarolta:** Andragógia felsőfokon – összefoglaló és javaslatok 81

Hozzászólók: Juhász Erika, Cserné Adermann Gizella, Farkas Éva, Kovács Ilma, Maróti Andor

6. Szerzőink 86

ELŐSZÓ

Miközben e számunk legtöbb írásában a felnőttkori tanulás térségi megközelítésének kérdéseit állították a középpontba a szerzők, **Dobos Ágota** az amerikai felnőttképzési új hívószavát idézi fel tanulmányában, amelyik így hangzik: *„Képzés utazás nélkül”*. Felmerülhet a kérdés, hogy lehet-e még, érdemes-e még felnőttképzési földrajzról és regionális andragógiáról tanulmányokat írni, ha az új, tengeren túli trendek szerint a felnőttképzéssel foglalkozó intézmények már bárhonnan elérhető web-es eseményekre invitálják a tanulni szándékozó felnőtteket. Van-e jelentősége még annak, hogy földrajzilag hol is ülünk, amikor tanulni akarunk, vagy éppen ezt az online folyóiratot tanulmányozzuk?

Nyugodt szívvel erősítem meg Olvasóinkat abban, hogy jó úton járnak, ha elolvassák ezt a számunkat, mert a térségi szemléletre épülő oktatáskutatás világszerte reneszánszát éli. A hazai kezdetekről egyébként **Forray R. Katalin** és **Kozma Tamás** könyvéből szerezhetnek ismereteket az érdeklődők, amelyről röviden hírt is adunk *Új könyvek* rovatunkban. **Németh Balázs** és **Kleisz Teréz** angol nyelvű projektismertetője is jelzi, hogy milyen nagy jelentősége és kifejlett elmélete van már a térségi alapú kutatásoknak. Örömmel adunk hírt a *Dél-alföldi régió felnőttképzési kínálatának* elemzésével foglalkozó kutatási jelentés megjelenéséről is, továbbá **Baka József** egy hazánkban alig művelt tudományterülettel, a társadalomföldrajz és a felnőttképzés határterületével foglalkozó tanulmányának is, amelyben egy új interdiszciplináris tudomány kidolgozására tesz kísérletet.

Maróti Andor német nyelvű tanulmányában átfogó képet ad a hazai felnőttképzés alakulásáról, és ezzel nagymértékben hozzájárul annak a hiánynak a felszámolásához, hogy a nyelvünket nem beszélők is megismerhessék a képzési rendszerünket. Hasonló okokból fontos az EALIZ szervezet és a bajai **Eötvös József Főiskola** kiadványa, amelyben kelet-közép európai szakemberek angol és német nyelvű andragógiai publikációi olvashatók.

Új rovatot nyitottunk, amelyben kutatásokról, projektekről szóló írásokat közlünk. **Engler Ágota, Kleisz Teréz, Németh Balázs** valamint a pedagógus tréningek módszertanával foglalkozó szerzők az andragógia területén folyó újabb kérdéskörökről adnak hírt. Módszertani írásában **Cserné Adermann Gizella** elemzi az immár módszertani értelemben is jelentőséggel bíró projekt-értelmezést, bemutatva annak oktatási felhasználási lehetőségeit.

Az új könyvek között szerepel a **Tudományos Ismeretterjesztő Társulat** 170 éves fennállása alatt tevékenykedő elnökökről kiadott kötet. **Kraiciné Szokoly Mária** tanulmányában is a kultúraközvetítő személyek emberi minőségének kérdése jelenik meg. Vajon kik lesznek és mit képviselnek majd a következő 170 évben a kultúraközvetítés és az ismeretterjesztés kiemelkedő személyiségei? Hogyan jelenik meg munkájukban a sokat emlegetett paradigmaváltás?

Egyesületi szakmai tevékenységünk bemutatására indítjuk el a *Vitairatok, szakmai hozzászólások* című rovatunkat. Itt olyan aktuális írásokat és a hozzájuk fűzött kritikai megállapításokat, véleményeket teszünk közzé, amelyek a szakmai közélet formálása szempontjából is lényegesek lehetnek, továbbá bemutatják egy civil szervezet működését is. Ismertetjük tesszük a vitás kérdéseket, eltérő értelmezéseket, téves következtetéseket, hibás gondolatmeneteket, mindazt, ami befolyásolja a felnőttképzés mindennapjait és a döntéshozatalt.

Kedves Olvasó! Töltse le folyóiratunkat az Ön által kedvelt elektronikus hordozójára és olvassa, használja a formális keretek között folyó vagy saját maga által irányított tanulási programja sikeres megvalósításához!

Pordány Sarolta

Felnőttképzési Szemle V. évfolyam, 1–2. szám – 2011. november

1. Tanulmányok

Baka József

A FELNŐTTKÉPZÉSI FÖLDRAJZ ÉS A REGIONÁLIS ANDRAGÓGIA ELMÉLETI ALAPJAI MAGYARORSZÁGON A XXI. SZÁZAD ELEJÉN

THE THEORETICAL BASES OF ANDRAGOGICAL GEOGRAPHY AND REGIONAL ANDRAGOGY IN HUNGARY IN THE EARLY 20TH CENTURY

Abstract

The study raises the issue whether the ever growing number of geographical areas in Hungary may include the geography of andragogy and, within andragogy, regional andragogy. Our hypothesis is that they may, that is to say, in a more careful approach, that the meeting points of human-geographical and adragogical research – especially in the past two decades – have multiplied to such an extent that justifies the raising of the question. We are convinced that both geography and andragogy can profit from the identification of meeting points and interdisciplinary cooperation possibilities as well as integrating their framework into a scientifically established system. Our purpose – within the narrow limits of extent – is to highlight the necessity of the geographical aspect in the theory of andragogy and to display its existence in Hungarian andragogical research. Based primarily on post-regime-change Hungarian professional literature and research, we shall outline the currently studied and possible meeting points of human geography and andragogy. Being restricted to the main trends, we must certainly neglect even a light touch upon the enormous related material of human geography, culture-, education- and andragogy research. Finally, we shall attempt to set regional andragogy and andragogical geography in the referential system of andragogy and human geography, and outline their connections within.

Key words: regional andragogy, human geography, geography of andragogy, education research, culture research

Bevezetés

Az utóbbi két évtizedben Magyarországon is bővült a különböző tudományterületek képviselői körében a térségi szemlélet megerősödése, a földrajz pedig többé-kevésbé integrálta ezeket az új földrajzi(?) területeket. Ez a folyamat természetesen napjainkban is vitákat gerjeszt és olyan alapkérdéseket vet fel újra és újra, hogy mi a geográfia, mi a célja, tartalma, illetékességi területe, hol húzódnak a határai? Az új és új geográfiák beépülése a földrajzba veszélyezteti-e a tudomány átláthatatlanságát, fellazulását, végső soron, mint önálló tudomány létét? Vagy éppen ez a folyamat segíti elő a földrajz fejlődését, folyamatos megújuló képességét? Netán éppen ez a földrajz lényege?[1] Tudomány elméleti kérdésektől függetlenül ma a természet- és társadalomtudományokban is erős együttműködési kényszer van jelen. A társadalmi folyamatok egyre differenciáltabb elemzése, valamely társadalomtudomány fejlődése nem valósulhat meg

más tudományterületek képviselőivel való közös kutatások nélkül. Az együttműködések mélysége, kiterjedtsége akár új részdiszciplínák létrejöttét is eredményezheti.

Az andragógia, mint a felnőttek tanulásával-tanításával, nevelésével, művelődésével foglalkozó – gyakorlat és elmélet napjainkban is formálódó, legitimitási problémákkal küzdő tudományterület. A társadalmi-gazdasági változások, az életvilág, a gyakorlat megkerülhetetlenné tették/teszik a felnőttképzés (az andragógiai terminológiában lényeges a felnőttoktatás, képzés, nevelés, művelődés, tanulás megkülönböztetése – ha viszont általában beszélünk mindezekről, a szakmai terminológia jellemzően a „felnőttképzés" fogalmát használja, a továbbiakban mi is így használjuk) tudományos rangra emelését, a neveléstudomány, illetve az antropagógia rendszerében egyfajta önállósággal bíró részdiszciplínaként való lehatárolását. A jelen tanulmánynak nem célja ennek bizonyítása, hanem abból indul ki, hogy a felnőttképzés mára az oktatás és a közkultúra olyan jelentőségű, és oly mértékben differenciált alrendszerévé nőtte ki magát, amely több aspektusból – így területiből is – tudományos igénnyel vizsgálható és vizsgálandó. A felnőttképzési kutatások is más tudományterületekkel való interdependens hatásrendszerben fejlődnek. A pedagógia, pszichológia, bölcsészet, szociológia, közgazdaságtan, munkatudományok, művészeti diszciplínák, történettudomány, stb. mellett természetszerűleg jelent meg a szükséglet az ember, a társadalom és a tér viszonyait vizsgáló társadalomföldrajz szemléletének, módszereinek, eredményeinek beépítésére a felnőttképzési kutatásokba. A tanulmány a földrajz és a felnőttképzés kapcsolatának irányait, sajátosságait vizsgálja és arra keresi a választ, hogy a társadalomföldrajzban lehet-e realitása a felnőttképzési földrajz, illetve az andragógián belül a regionális andragógia lehatárolásának? Módszere alapvetően irodalom kutatás, mivel a társadalomföldrajzban és az andragógiában – elsősorban az utóbbi két évtizedben – megjelenő publikációk fő irányait kísérli meg bemutatni és ezeken keresztül a kapcsolódási területeket felvázolni.

A felnőtt tanulás a társadalomföldrajzi kutatásokban

Abból az alapvetésből indulunk ki, hogy a földrajz egyszerre társadalom- és természettudomány, amely ennélfogva az ember (társadalom) életének térbeli jellegzetességeit, a földrajzi/társadalmi-gazdasági tér hatásrendszereit egyfajta szintetizáló szerepet is betöltve vizsgálja. Az 1990-es évektől Magyarországon is mind több jelenséget vizsgáltak tértudományi megközelítésben, földrajzi részdiszciplínák sokasága kísérelte meg önmagát definiálni (vallás, magatartás, etnikai földrajz, innováció, bűnözés földrajza, stb.) és a mai szemléletre is jellemző a nyitottság és a sokszínűség.[2] Napjainkban is egyre újabb földrajzi diszciplínák jelennek meg, olyan potenciális földrajzi tudásterületek, amelyek a közeli, vagy távolabbi jövőben intézményesülhetnek.[3] A társadalomföldrajzi kutatások – eltérő hangsúllyal és megközelítésben ugyan, de megjelenítik a felnőtt népesség mutatóinak – így egy lehatárolt térség népességének demográfiai jellemzői, iskolázottsági, szakképzettségi szintje és szerkezete, kulturális, műveltségi szintje, egészségi állapota, a tudást előállító, terjesztő, fogyasztását segítő intézmények, szolgáltatások minősége, a kulturális infrastruktúra, a társadalmi jólét és jóllét egyéb (politikai, ideológiai, gazdasági) tényezőinek – alakulását, jellemzőit. A hazai vizsgálatokban az andragógia, mint karakteresen lehatárolt tudományterület és a felnőttképzés, mint önálló alágazat – az előzőekből is következően – nem jelenik meg, közvetetten viszont egyes részterületei jelen vannak a társadalomföldrajz részdiszciplínáiban. A kapcsolódási pontok vázolását különböző megközelítésekben lehetne elvégezni. Például azon jelenségeken, folyamatokon (iskolázottság, migráció, centralizáció/decentralizáció, innováció terjedés, egyenlőtlenségek, hozzáférhetőség, elérhetőség, regionalizáció, stb.) keresztül, amelyeket a földrajzi tudományterületek is és az andragógia ágai is – nyilvánvalóan eltérő megközelítésben – tárgyalnak. Alkalmazhatnánk a részdiszciplínák felöli megközelítést, szem előtt tartva azonban, hogy az egyes részdiszciplínák merev elhatárolása hibás (és lehetetlen) lenne. Ebben az esetben – elfogadva, hogy a társadalomföldrajz belső szerkezetét tekintve különböző álláspontok léteznek – kiemeléseink alapvetően a társadalomtudományi területekhez kellene, hogy igazodjanak.

Mindkét megközelítési mód azonban olyan összetett és bonyolult összefüggésrendszer elemzését követelné meg, ami jelen tanulmány keretébe nem fér bele. Ezért a jelen esetben legkézenfekvőbbnek tűnő megoldást választottuk: a hazai kulturális- és azon belül az oktatásföldrajznak a felnőttképzéshez leginkább kapcsolódó kutatási területeit emeljük ki és ezzel összefüggésben érintjük azokat a – kétségtelenül némileg szubjektíven kiemelt – társadalomföldrajzi területeket, amelyekben az andragógia területei egyértelműen jelen vannak, illetve, amelyek legkézenfekvőbben jelenítik meg az andragógiával való potenciális kutatási kapcsolatokat.

Kulturális- és oktatásföldrajzi kapcsolódási pontok

A kultúra legalább olyan fontos a tér fejlődésében, mint a környezet, amelyben élünk. A tér és a kultúra összefüggései, az a gondolati rendszer, vagy térbeli-földrajzi alaptudás, térismeret, amelyekre a konkrét „térbeli tapasztalatainkat" építjük, az is kulturálisan erőteljesen befolyásolt. Függhet a lokális tudásunktól, de egyértelműen függ a helyi társadalom, a teret „megtapasztalók" képzettségétől, térbeli látásmódjától, műveltségétől.[4] Bármilyen térség sajátosságainak, kulturális jellegzetességeinek kialakulása, jellemzői és változása egyfajta tanulási folyamatban, illetve annak eredményében is megragadható. A kulturális földrajz – a kultúra értelmezéseinek, összetevőinek, szerteágazó területeinek, szintjeinek megfelelően – rendkívül komplex tudományterület. „Kulturális" megközelítésben az ember (a társadalom) tulajdonképpen mindenféle természet- és társadalomalakító tevékenysége vizsgálható. A kulturális különbségek, a vallás, az etnikum, a gazdálkodási kultúra, a tehetség, a turizmus, az életmód, a kulturális intézményrendszer, a társadalomszerveződés és strukturálódás és megannyi egyéb terület az illetékességi körébe tartozhat. A kulturális földrajz a társadalomföldrajz egy olyan részterületeként is definiálható, amely alapvetően az emberi kultúra és a földrajzi/társadalmi-gazdasági tér közötti kölcsönhatás rendszert kutatja.[5,6] A nemzetközi geográfiai trendekben az utóbbi évtizedekben a kulturális földrajz dinamikus fejlődése következett be, az 1980–90-as évek kulturális fordulata során megjelenik az a szemlélet, amely a kultúrát, mint az önfejlesztés folyamatát, a kultúrát létrehozó egyének (társadalom) termékeként értelmezi.[7] (A magyarországi andragógus szakma a kultúra fogalmát a legtágabban értelmezi, így kultúra-felfogása beilleszthető a főbb nemzetközi kulturális földrajzi irányzatok kultúra-értelmezéseibe.) A kultúra tartalmi tényezői közül a tanulási tevékenységre, a társadalmi, csoportos tanulásra téve a hangsúlyt a kulturális földrajzi kutatások hagyományos témakörei tovább bővíthetők. Komplexitásából fakadóan szoros kapcsolatban van más társadalomföldrajzi területekkel, ami egyrészt lehetőséget ad számos új, izgalmas terület vizsgálatára, másrészt tudomány rendszertani, illetékességi, lehatárolási problémákat is felvet. Hazánkban a korábbi – kétségtelenül jelentős, de nem rendszerszerű – földrajzi munkák után a 90-es évektől a kulturális földrajz hazai kutatása új lendületet vett. Elfogadtatásában, fogalmi meghatározásában, tudomány rendszertani elhelyezésében meghatározó publikációk jelentek meg. Ezek a hazai emberföldrajzi gyökerektől a nemzetközi szakirodalom elemzésén keresztül eljutottak a hazai kulturális földrajz komplex elemzéséig. Az elméleti megalapozás mellett irányt mutatnak a kulturális földrajzi kutatások területei tekintetében is. Témánk szempontjából különösen fontos megállapításokat tettek a szürkeállomány, a tudás, a tudás termelés, terjedés, közvetítés, hasznosítás téralakító szerepével kapcsolatosan. A tudásföldrajz illetékességi körébe sorolták a tudás területi allokációjában, a területileg színes tudásszerkezet kialakulásában az adott térre jellemző természeti, gazdasági, társadalmi, infrastrukturális tényezők hatásának vizsgálatát.[5,6]

A kulturális földrajz integrálása a hazai geográfiába, elméletének egyre differenciáltabb kidolgozása, valamint földrajzosok – **Enyedi György, Nemes Nagy József** és mások – az oktatás területi összefüggéseit, területi egyenlőtlenségeket elemző munkái megalapozták az oktatásföldrajz, mint tértudományi aldiszciplína magyarországi megjelenését, amely földrajzi megközelítésben vizsgálja az oktatás és a földrajzi környezet kölcsönhatásait. Fókuszában az iskolai végzettség, a szakember ellátottság és szükséglet, az

oktatási infrastruktúra, az oktatáshoz való hozzáférés, az oktatás eredményessége állnak. A földrajz és az oktatáskutatás legközvetlenebbül a területfejlesztés, az oktatásfejlesztés és a humánerőforrás fejlesztés metszéspontjában találkoznak.[8] A hazai vizsgálatok az oktatási szinteket, színtereket tekintve az iskolarendszerre, a közoktatásra, a szakképzésre és a felsőoktatásra összpontosítanak, de megfogalmazták a felnőttképzés területi elemzésének szükségességét is.[9] A tehetségföldrajzi kutatások évszázados hagyományaira (**Czirbusz G., Hantos Gy., Somogyi J.,** stb.) is építve a tálentum megnyilvánulásának, hasznosulásának térbeli jellemzőit, összefüggéseit a tehetségföldrajz dominánsan a szellemi (művészeti, tudományos) élet kimagasló személyiségei, k+f tevékenység, a felsőoktatás, a tudományos fokozattal rendelkezők területi eloszlása és a földrajzi/települési környezet összefüggésében vizsgálja.[10]

A „népesség" tanulása a társadalomföldrajzi kutatásokban

A kulturális földrajz természetszerűen ezer szállal kötődik a népességföldrajzhoz. A népesség jellemzőit térben és időben vizsgáló népességföldrajzi kutatások kimutatták, hogy a születések és halálozások alakulása, a családtervezés, a foglalkoztatás, a migráció, a mobilitási készség és képesség szoros összefüggést mutatnak a népesség iskolázottsági, műveltségi szintjével.[11] A népességföldrajz elsősorban a népesség iskolai végzettségének, képzettségi szintjének alakulásának területi vizsgálatán keresztül kapcsolódik az andragógiához. A hazai kutatások fontos megállapításokat tettek a képzettség, az iskolázottság növekedését, különbségeit befolyásoló tényezőkről (tér- és településtípus, modernizáció, ipari decentralizáció, stb.).

A földrajzi részdiszciplínák közötti átfedéseknek, kölcsönös függéseknek megfelelően a népesség vizsgálata a településföldrajz terrénumában is megjelenik. Ha egy-egy település funkcióinak tényleges hordozója maga a benne tömörülő, aktívan tevékenykedő népesség, akkor tulajdonképpen e népesség bizonyos jellemzőivel lehet magát a települést is jellemezni, így egyebek mellett az iskolázottsági szinttel is.[12] Ha a településföldrajzi vizsgálatokban, településtipizálási kísérletekben sem lehet figyelmen kívül hagyni a „kemény tényezők" mellett a lakosság nemzetiségi, vallási összetételének, tradícióinak, értékrendjének, életvitelének, innovációs képességének[13] jellemzőit, akkor a kulturális, művelődési tényezők akár egy sajátos tipizálás alapjait is jelenthetik.

A szociálgeográfia a lokalitás jellemzésében az oktatást-képzést és a közművelődést, illetve az ezzel kapcsolatos társadalmi aktivitást fontos alapfunkcióként, sőt létfunkcióként értelmezi, néha egyenesen a kultúrtájat meghatározó erőnek tekinti. Az iskolai végzettség, a szakmaválasztás, a szakmai karrier alakulásában meghatározó tényező a szülők iskolai végzettsége, művelődési szokásai, műveltsége. A szülők magatartása azonban területileg is befolyásolt (helyi/területi munkaerő piac, gazdasági szerkezet, területi koncentráció, elérhetőség, településnagyság, urbanizáltsági szint). Mivel az oktatás/képzés intézményhálózata (telephely szerkezete) és a társadalmi/gazdasági szerkezet tértagozódása nem felel meg egymásnak, ez önmagában is egyenlőtlenségeket szül. A közművelődés, amely az oktatással szoros kölcsönhatásban működik, hasonló területi jellemzőket mutat, de sokkal rugalmasabb, differenciáltabb tanulási rendszer. A közművelődési tevékenység egyéb térbeli aktivitásokat indukál, amelynek hatása kimutatható a funkcionális térben is.[14] Mindezekből következik, hogy a szociálgeográfiai vizsgálatokat ki lehet terjeszteni a felnőttkori tanulás vizsgálatára is.

A településkutatásban új koncepcióként jelent meg – a tudásalapú gazdaság, a tudást előállító intézmények vizsgálata mellett – a kulturális gazdaság, kreatív ipar definiálása, földrajzi elhelyezkedési sajátosságainak elemzése, a kultúrának, mint helyi gazdaságfejlesztő eszköznek a szerepe.[15] A kultúra városfejlesztési eszközként való alkalmazására Magyarországon is számos példát találunk, például a pécsi EKF program kiemelkedő lehetőséget teremt a kutatás számára is. A PTE Földrajzi Intézetében folyó „Város, tér, kultúra" projekt keretében folytatott kutatások és megjelent publikációk jól képviselik a kulturális

városfejlesztés gyakoratának és elméletének összekapcsolását. Az urbanisztikai munkákban a kulturális alapú város reanimáció, várostervezés mellett, megtaláljuk a közösségi részvételen alapuló városvezetés elméletét is.[16] A helyi közösség bevonása, illetve részvétele, a társadalmi tőke fejlesztése viszont folyamatos tanulást feltételez és igényel, amelyhez tudományos-szakmai megalapozottsággal kell azonosítani a szükséges célcsoportokat, tudáselemeket és megszervezni a tanulási folyamatokat, amelyek segítségével sikeres lehet a partnerségen alapuló városműködtetés. A helyi társadalom-kutatások pedig alátámasztják, hogy a települések kedvezőtlen földrajzi helyzetük ellenére is sikeresek tudnak lenni, ha a helyi szereplők képzettsége, valamint innovációs, érdekérvényesítő, kapcsolatépítő, szervezői képessége belső erőforrásként a fejlődés motorjává tud válni.[17]

A tudás, a humán erőforrás, az innováció területi összefüggéseit a regionális tudomány hazai képviselői elsősorban közgazdasági alapokon vizsgálják. A magas technológiai ágazatok területi specializációjában és koncentrációjában, valamint a versenyelőny megszerzésében a kutatás fejlesztés, a szakmunkás kínálat (egyéb komparatív előnyök melletti) jelentőségét hangsúlyozzák. A hazai szakirodalom a tudásról, mint a regionális fejlődés új, meghatározó tényezőjéről ír. A humán erőforrás területi elemzésébe a hagyományos elemek, az iskolai végzettség, képzettség, munkaerő- és foglalkoztatás szerkezet mellett új tényezők kerültek, mint például az emberi erőforrás index meghatározása. Olyan nem gazdasági megközelítésű tényezőket is a humán erőforrások elemei és hatótényezői közé sorolnak, mint az életminőséget, az adott térség népességének kulturális, szintjét, a civil társadalom aktivitását, vagy a helyi kötődést. Az új típusú hálózati együttműködésekben egyre nagyobb jelentőségük van a kulturális hagyományoknak, a közösségi tudatnak és aktivitásnak, a bizalomnak, a szolidaritásnak. Mindezek a tudás intézményein keresztül megteremthetnek egyfajta települési/térségi innovációs miliőt, mint a fejlődést inspiráló környezetet. A térszerkezet átalakulásában a tudásalapú térségi hálózatok, tudásrégiók vizsgálata az elmúlt évtizedben új kutatási irányt jelölt ki a hazai regionális tudomány számára.[18]

A hazai földrazi műhelyek kiemelkedő szerepet játszottak és játszanak a területfejlesztés tudományos megalapozásában, a gyakorlati programok kidolgozásában. Sőt **Pap Norbert** megfogalmazza egy alkalmazott, „fejlesztési földrajz" meghatározásának szükségességét is.[19]

A térbeliség a hazai andragógiai kutatásokban

A regionális oktatáskutatás fő irányai

Ha abból indulunk ki, hogy minden allokált valahol a társadalmi–gazdasági térben, a földrajzi (a térrel, a térbeliséggel, a térfolyamatokkal összefüggő) szemlélet szükségessége nem korlátozható a geográfiára.[11] A felnőttképzési területi kutatások fontos forrásai a regionális oktatáskutatás eredményei. A térségi szempontú vizsgálatok az 1970-es évektől váltak az oktatáskutatás karakteres részévé Magyarországon. Ezen kutatások jellemző motivációi az oktatásszervezés, -tervezés új (regionális) modelljeinek elemzése, az oktatásfejlesztésbe a területi megközelítés beemelése voltak. A társadalomföldrajz szemlélete, terminológiája, módszerei, eredményei beépültek az oktatáskutatásba. Vizsgálták az iskolázatlanság, iskolázottság, képzettség, művelődés területi különbségeit, az iskolarendszer területi modelljeit, a területi egyenlőtlenségek okait. Olyan ma is aktuális problémákra világítottak rá, mint a településrészi/települési/térségi adatbázis nem megfelelősége, valamint, hogy a településföldrajzi tipológiák, az ezeket megalapozó mutatók, a közigazgatási térszerkezet mennyire adekvátak az oktatáskutatás számára. Vizsgálták az iskolarendszer különböző szintjeinek térbeli szerkezetét és az iskolai vonzáskörzeteket, az iskola körzetesítés hatásait, a tanyasi és falusi iskolák, a középvárosi felsőoktatási intézmények perspektíváit. Kísérletet tettek egyfajta kulturális alapú területi tipológia kidolgozására.[20] A társadalom horizontális – regionális

– egyenlőtlenségeinek csökkentését egyfajta szociálökológiai szemlélettel, a környezeti (oktatási) feltételek változtatásával kívánták elérni és az iskolázottság mutatóinak a társadalmi–gazdasági mutatókkal való komplex elemzésének igényét fogalmazták meg.[21] Az intézményes kultúraátadás kínálata, a foglalkoztatottság, területi mobilitás, demográfiai magatartás, szakképzési- és szakmaszerkezet, elérhetőség, munkalehetőség, a helyi társadalom és politika és sok egyéb mutató bevonása ma is alapelemei az oktatás területi kutatásának. Az ökológiai szemlélet ellenére – a felnőttképzési rendszer kialakulatlansága miatt is – a vizsgálatokban az andragógiai megközelítés jellemzően nem jelent meg. A rendszerváltozás, majd az Európai Unióhoz való csatlakozás új politikai, gazdasági, társadalmi, területi dimenzióba helyezte az oktatáskutatást is. A kutatási témák, megközelítések, preferenciák egyrészt a korábbi szempontokat differenciáltabban vizsgálták a megváltozott térben, másrészt új kutatási szempontok és módszerek jelentek meg. Hangsúlyosabbá vált az oktatás területi jellemzői, a (térségi) humán erőforrás fejlesztés és a (területi) versenyképesség összefüggéseinek vizsgálata.[22] Felerősödtek a Kárpát-medencei, határon átnyúló regionális kutatások. **Kozma Tamásék** 90-es években a harmadfokú képzések területi elterjedtségének vizsgálata kapcsán azt a hipotézist fogalmazták meg, hogy a jövőben a negyedfokú képzés (a felnőttoktatás) expanziója lesz az oktatás expanziójának fő terepe.[23] A kistelepülési iskolák vizsgálata a rendszerváltozás után új aktualitást nyert. Vizsgálták az iskolát, mint a migrációt befolyásoló, a helyi társadalmat alakító, közösségszervező, az élethosszig tartó tanulást elősegítő tényezőnek a szerepét.[24] A területi megközelítés a települések nagyságának, gazdagságának és az oktatási egyenlőtlenségeknek az összefüggései az ingázás, területi szegregáció, a minőségi oktatáshoz való hozzáférés, etnikai szegregáció, a tanulói teljesítmények és sok egyéb szempont mentén jelennek meg az oktatáskutatásban.[25] Az EU támogatási politikája erősítette az oktatásirányítás decentralizációját, a térség-specifikus tervezést és egyfajta szektorális és ágazatközi együttműködési kényszert eredményezett. Az oktatás kutatásában a közoktatási és felsőoktatási rendszer vizsgálatát ma már egyértelműen az élethosszig tartó tanulás szemléletében végzik. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben 2010-ben is folyó kutatások, mint a felnőtt kompetenciák vizsgálatában való részvétel (OECD PIAAC), a felnőttek önálló tanulásának, a munka melletti tanulás motivációinak kutatása, az oktatáson belül a felnőttoktatás (és az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés) egyre karakteresebb megjelenését támasztják alá.

A területi megközelítés a kultúra- és művelődéskutatásban

Míg a felnőttoktatást és nagyrészt a felnőttképzést is az oktatási/képzési rendszerben értelmezik, az andragógia integráns része a kulturális szférának is, a kapcsolat a két rendszer között kölcsönös és sokdimenziós. A legutóbbi időkig andragógia (és a pedagógia) elmélet kevés figyelmet fordított a szervezett oktatáson túli és kívüli közösségi- és önnevelési, művelődési folyamatokra. A művelődés- és kultúraelmélet vizsgálta és vizsgálja ma is – elsősorban nem neveléselméleti vonatkozásban – a kulturális szféra művelődési aspektusait, az oktatáson és képzésen kívüli és túli nevelés, művelődés kérdéseit.[26] A kulturális szektor elsősorban a felnőttek nemformális és informális tanulásának terepe, a kulturális intézmények közkulturális, a felnőttek közművelődési tevékenységét támogató szerepük révén kapcsolódnak az andragógiához. Egyetértünk azokkal, akik szerint a művelődési ház jellegű intézményrendszer (a valóságban is, de potenciálisan még inkább) az egyik legnagyobb iskolarendszeren kívüli felnőttképzési hálózat.[27]

A kultúrakutatás főbb területei a 90-es években a kulturális fogyasztás alakulása, a kulturális igények alakulása, a hagyományos kulturális aktivitások, olvasási és tévénézési szokások, internet használat, alkotó csoportokban való részvétel, a kulturális kínálat – intézmények, szolgáltatások – jellemzői és igénybevétele. Elsősorban esélyegyenlőségi szempontból került a kutatások fókuszába a kulturális intézmények és szolgáltatások, az azokhoz köthető kulturális aktivitások településtípus szerinti összehasonlítása. A vizsgálatok alapján az alacsonyabb jövedelmű háztartásokban élők, illetve az alacsonyabb képzettségűek általá-

ban kevésbé aktívak kulturális értelemben, mégis a rendszerváltozás első évtizedében Magyarországon leginkább települési egyenlőtlenségek befolyásolták a kulturális szolgáltatásokhoz való hozzáférés esélyét.[28]

Az új évezred első felében készült komplex kutatás Magyarország kulturális állapotáról (a korábbi országos állapot felmérésekkel összhangban) elméleti és fejlesztési szempontból is jelentős információ forrást jelent és fontos következtetéseket fogalmaz meg. A kulturális fogyasztás differenciáltabb vizsgálata az iskolázottsági szint és az életkor meghatározó jelentőségét emeli ki és az iskolázottság társadalmi szintű emelését, a kulturális befogadó képesség növelésében az önképzés igényének és feltételeinek megteremtését hangsúlyozza. Ebben, bár árnyaltabban, de rámutat a lakóhelyi meghatározottságra, a helyi szint jelentőségére és felelősségére.[29]

Vizsgálták a különböző kulturális dimenziókat a főváros, megyeszékhely, város, község, illetve település lélekszám viszonylatában, régiók szerint és a hagyományos Budapest – vidék megközelítésben is. A kutatási szempontok között az életkori sajátosságokat is figyelembe vették a tudás, a tapasztalat, az életmód, a tanulási igények változása és különbözősége tekintetében. A kulturális egyenlőtlenségek csökkentésében a lakóhelyi környezeti hátrányok mérséklését és az egyéni adottságok, képességek kibontakozásának segítését, a legfontosabb feladatok közt említik. A kulturális és szórakoztatási kínálat bővülése következtében az egyéni tájékozódási, szelekciós, eligazodási készségek szerepe, az egyéni kapcsolati háló sűrűsége és minősége meghatározó esélynövelő tényezővé vált. A kulturális befogadás és a tudás birtoklása közötti összefüggést mutatják a kutatás eredményei. Magyarországon, ahol a társadalom fele fogyasztja a kulturális kínálat 90%-át, ahol a felnőtt társadalom 70–80%-a nem képes komplex szövegek megértésére, kiemelt jelentőséget kell tulajdonítani a kulturális kirekesztettség felszámolásában a felnőttképzésnek a kulturális és kapcsolati tőke utólagos pótlása, a tudástőke birtoklása és fejlesztése, a munkaerő piaci integráció szempontjából. A kutatás hangsúlyozza a felnőttkori tanulás közösségfejlesztő, önbizalom- és önbecsülés növelő, a társadalmi (re)integrációt segítő funkcióját. A felnőtt közösségi tanulásban a civil szervezeteknek, hobbi köröknek, kluboknak, szakköröknek, segítő közösségeknek ugyanolyan jelentőséget tulajdonít, mint a formális intézményeknek.[30]

A társadalmi esélyek szempontjából a regionális és helyi innovációs jellemzők, az oktatási, kulturális intézményi ellátottság, a településtípus, az önkormányzatok kulturális fogékonysága, a tradíciók, stb. mellett – a nyugati országokhoz képest – Magyarországon meghatározóbb a szerepe az iskolai végzettségnek. Ez, egyebek mellett, az önművelő, korrekciós, felzárkóztató célú felnőttképzési intézményrendszer kiépítettségi, működési, eredményességi hiányosságaiból fakad. A 90-es évek közepén a gazdasági nyugat–kelet lejtő a kulturális intézmények, a közműveltség állapotára nem volt egyértelműen rávetíthető, az Alföld kulturális mutatói jobbak voltak, mint a gazdaságiak. A 2000-es évek elején differenciáltabb a kép és fokozódtak a területi, települési különbségek. Egyes nagy és kisvárosok a gazdasági mutatók gyengesége ellenére jobb komplex fejlettségi mutatókkal rendelkeznek. Versenyképességük alapja jó innovációs, kulturális intézményrendszerük, képzett elitjük, kulturális, hagyományaik, identitástudatuk, lokálpatriótáik – és általában humán erőforrással való jobb ellátottságuk. Mindezek alátámasztják a kulturális szféra szakembereinek azon véleményét, hogy a terület- és településfejlesztés nagymértékben kultúrafejlesztés is.[31]

A kultúra/közművelődés helyi és kistérségi funkcióival, fejlesztési lehetőségeivel, szerepével számos szerző (**B. Gelencsér Katalin, G. Fekete Éva, Bánlaky Pál,** stb.) és kutatás foglalkozott a 90-es évektől napjainkig – a kultúrát a terület- és településfejlesztés részeként, eszközeként értelmezve.

A területi megközelítés beépülését a közkulturális kutatásokba reprezentálja az a 2009-ben lezárult kutatás, amely a 30000 fő alatti településeken térképezte fel az intézményhálózatot. A települések intézményi és funkcionális ellátottsága, az intézmények térbeli együttműködése mentén kívánt képet

alkotni az intézményi és funkcionális széttagoltságról, illetve koncentráltságról, valamint a kutatók szándéka szerint tudományos megalapozását kívánta adni a települési/térségi intézményi és funkcionális integrációs törekvéseknek. (Megjegyzendő, hogy a kulturális vidékfejlesztés keretében az Integrált Közösségi Szolgáltató Terek és az AGÓRA program azóta is ebben a szemléletben működik és például az AGÓRÁ-nak a felnőttképzési funkció is integráns része.) A vizsgálat szerint az egyes térségek, települések jellemzőitől függően (hátrányos helyzet, szuburbanizációs szint, városi rang, településméret, szocio-demográfiai összetétel, stb.) mások lehetnek az ellátottság szintjét magyarázó tényezők.[32]

A kulturális alapú városfejlesztés szakmai megalapozását célzó kutatások a 2000-es években a nagyvárosokra (a pólusvárosokra) is kiterjedtek. Kiindulópontjuk – értelemszerűen –, hogy a fizikai infrastruktúra fejlesztés mellett, legalább olyan fontos a szellemi infrastruktúra fejlesztése is. A kutatás fő témakörei – a kulturális, a művelődő-, a kreatív-, a modernizálódó-, a demokratizálódó-, a lakható város – olyan integrált szemléletet tükröznek, amely a kultúrát fejlesztési erőforrásként, képességek halmazaként és együttműködési keretként értelmezi.[33]

A felnőttképzési területi kutatások fő irányai

Az andragógiai kutatások a XX. század második felétől az oktatáskutatással, a kultúra- és művelődéskutatással sok tekintetben párhuzamosan fejlődtek és differenciálódtak, természetesen a több évszázados „hátrány" következtében némileg követő pozícióban. A XXI. század elején azonban a felnőttképzési kutatások már volumenükben, differenciáltságukban, minőségükben, innovációs szerepüket tekintve felveszik a versenyt a pedagógiai kutatásokkal.

Az oktatás egységes rendszer, melynek alrendszerei – közoktatás, szakképzés, felsőoktatás – között a felnőttoktatás is a rendszerintegráció fontos elemévé vált. A felnőttképzés viszont – funkcióit, klienseit, szervezeteit, oktatóit tekintve – nagymértékben eltér az oktatás többi alrendszerétől, ezért nehezen integrálható az oktatási rendszerbe.[34] E mellett a tanulási tevékenységek súlypontja volumenében Magyarországon is mind jobban a formális iskolarendszeren kívülre és túlra, a felnőtt életszakaszra helyeződött át, a tanulási formák, színterek rendkívüli módon differenciálódtak – dominánsan már nem az iskolához, az iskoláskorhoz kapcsolódnak. Az élethosszig tartó tanulás, a tudásalapú társadalom és gazdaság paradigmája a szervezett, rendszeres, a formális, nonformális és informális tanulás rendszerében a felnőttkori tanulás kutatásának felértékelődését eredményezte hazánkban is. A változások a felnőttképzési funkciók, intézményrendszer, színterek, tartalmak, formák bővülésének és fejlődésének rendkívül intenzív impulzusokat adtak. Az andragógiai kutatásokat is elsősorban tervezési, szervezési, eredményességi, hatékonysági kérdések orientálják a területi szempontú megközelítések irányába, de az elméleti kutatásokban csak érintőlegesen jelenik meg a területi szemléletmód. Az alkalmazott kutatások motivációit segítik az oktatás-, kulturális-, foglalkoztatás politika intézményi, finanszírozási, tervezési rendszerének konvergálása az Európai Unió szabályozási, támogatási elveivel és gyakorlatával, az Unió területi struktúrájának hazai kialakításával. A hazai kutatási területeket erőteljesen befolyásolja, hogy az oktatás-, foglalkoztatás- és gazdaságpolitika a felnőttképzés gazdasági szerepét és szociális funkciói közül a munkaerőpiachoz kapcsolódókat preferálja. A gazdasági szerep tekintetében a versenyképesség növelését megalapozó, a foglalkoztathatóságot növelő, a strukturális munkanélküliséget csökkentő iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli felnőtt szakképzést, a szociális feszültségek enyhítésében pedig a hátrányos helyzetűek, a munkanélküliek munkaerő piaci reintegrációjában szerepet játszó képzéseket, intézményeket, képzési területeket és formákat támogatja.

A 90-es évektől kísérlet történt a felnőttképzési intézményrendszer komplex vizsgálatára, egyfajta térképszerű helyzetfelmérés készítésére. A kutatást széleskörű együttműködésben kívánták megvalósítani. A JPTE FEEFI, a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, a Magyar Pedagógiai

Társaság, az Oktatáskutató Intézet, a Magyar Művelődési Intézet és más intézmények bevonása az andragógiai szemléletet tükrözte, a felnőtt tanulás színtereit és formáit szélesen értelmezve. Ennek megfelelően fontos felnőttképzési forrásnak tekintették az 1996-os magyarországi kulturális állapotfelmérés adatait és megállapításait is. A kutatás a megyeszékhelyek és a fővárosi kerületek feltérképezésére terjedt ki.[35] Vizsgálták a város nagyság és a kínálati piac összefüggéseit, az iskolázottsági – kulturális – felnőttképzési térkép eltéréseit, a tanuló/lakosság arányokat, a képző intézmények jogi formáit, a vállalkozásokat és a civileket, az oktatók képzettségét, a képzési formákat és sok egyéb mutatót.[36] Célul tűzték ki az egyéb városok, megyék és kistérségek későbbi felmérését is. Bár azóta a felnőttképzési statisztika is sokat fejlődött, sajnos azóta sem sikerült az andragógus szakmának egy teljességre törekvő, legalább az általánosan alkalmazott település- és tértipológiára vonatkoztatott országos szintű felmérést készítenie. Pár évvel később szintén egyfajta országos térkép készült a felnőttképzési rendszer egy szűkebb szegmenséről, már a térinformatika eszközeit használva. Kistérségi szinten vizsgálták a foglalkoztatási adatok és a felnőttképzési ellátottság összefüggéseit, megyei és regionális összefüggésekre is rámutatva. A statisztikai elemzés célja az volt, hogy rámutasson az ellátottság fehér foltjaira, hogy alapjául szolgáljon a felnőttképzési igények feltérképezéséhez (ehhez nyilvánvalóan csupán adalékul szolgálhatott). Kistérségi szinten elemezték és összevetették a regisztrált felnőttképzési intézmények telephely eloszlását, az OKJ-s képzéseket, az akkreditált intézményeket, a szakképző iskolák számát.[37]

Földrajzi szemléletű lokális és regionális munkák is foglalkoztak a foglalkoztatás, az oktatás és a felnőttképzés összefüggéseivel. A felnőttképzés ezekben az elemzésekben jellemzően, mint az oktatási, szakképzési rendszer hiányosságainak korrekcióját ellátó, a munkanélküliséget csökkentő, a foglalkoztathatóságot elősegítő oktatási, szakképzési szegmens jelenik meg.[38]

A gazdaságfejlesztés „bottom up" szemléletének erősödése maga után vonta felnőttképzés lokális gazdaságfejlesztő szerepének vizsgálatát. A helyi társadalomba ágyazott, multifunkcionális foglalkoztatás általános és speciális képzési szükségleteinek kielégítése a felnőtt tanulásnak konkrét térhez és időhöz kötődése, a felnőttképzés helyi rendszerének kialakítása a jövőbeli kutatási irányok fontos szegmensét jelenthetik.[39] A tanuló társadalom ideájának megvalósulási esélyei is motiválták a falusi felnőtt lakosság képzettségi, műveltségi szintjének helyi szintű vizsgálatát, a tanulási részvételi hajlandóságot, motivációt, aktivitást az értékrendszert, stb.[40]

A közoktatáshoz kapcsolódó iskolarendszerű felnőttoktatás regionális elemzésében jellemzően a felnőttoktatás szerepét, funkcióit, formáit, eredményességi, hatékonysági kérdéseit vizsgálják és a regionális megközelítés (régió, megye, kistérség) egyfajta fejlesztési keretként szolgál. Általában a regionális kutatásoknál általánosan használt statisztikai adatokból, mutatókból indulnak ki – demográfia, foglalkoztatottság, munkanélküliség, iskolázottság, településszerkezet. Egyes kutatásokban a területi szemlélet a felnőttoktató intézmények elérhetőségében, a szakma/foglalkozás/képzettség szerkezet területi strukturális meg nem felelésének kérdéskörében, a felnőttképző iskolák vonzáskörzetének vizsgálatában és területi szervezési, koordinációs körben is megjelenik.[41]

A felnőttképzési kutatásokban is hangsúlyos irány a hátrányos helyzet vizsgálata keretében a területi hátrányok szerepének vizsgálata. Az iskolarendszeren kívüli munkaerő piaci felnőttképzési kutatásokban általában vizsgált területi lehatárolások a Regionális Képző Központok területi hatálya, a megyei munkaügyi szervezet és kirendeltségeinek a körzetei. Megjelenik a lakóhely (hátrányos helyzetű település, depressziós térség) szerinti vizsgálata az elfogadott, ajánlott képzések számának, a térség munkaerő keresletének, és a képzésben való részvételnek, a képzés eredményessége jellemzőinek.[42]

A felnőttképzési intézményrendszer kutatási szempontból elhanyagoltabb szegmense a nonprofit szféra. Az állami felnőttképzés az állam által preferált célok elérése érdekében és célcsoportok számára, meghatározott tartalmú képzéseket, képzési szolgáltatásokat nyújtó intézményeket működtet. A forprofit képzők a kereslet/kínálat alapon alakítják képzési szerkezetüket és választanak telephelyet, működési körzetet. A nonprofit és különösen az alulról szerveződő civil szervezetek teszik valóban diverzifikálttá a rendszert. Ez az alapvetően nem vállalkozói szemléletű, a legkülönbözőbb csoport értékeket és igényeket megjelenítő, sokszor nem kellően nyilvántartott, adminisztrált szektor tudományos igénnyel nehezen kutatható. Ennek látszólag mond csak ellent a nonprofit szakirodalom és kutatások nagy száma. A szektoron belül a felnőttképzési nonprofitok általános kérdéseinek kutatása – és így területi vizsgálatuk – csak szórványosan fedezhetők fel, általában a szektor elemzésének „mellékleteként". Ilyen kutatást végeztek **Arapovics Máriáék**,[43] akik a vizsgált szervezeti kör kiválasztásában a területi szempontokat is figyelembe vették (főváros, város, település). Régiók szerint elemezték a regisztrált felnőttképző szervezetek és azon belül a nonprofitok számát, arányát. Bár csak felszínesen, de összehasonlították az adatokat a régiók gazdasági fejlettségével és felhasználták a KSH adatok alapján a tanulási részvétel regionális mutatóit.

Mivel a felnőttképzés mára elkülönült jogi, szabályozási, irányítási, szakmai, intézményi keretekkel is rendelkezik, ennek az összetett, több ágazatra kiterjedő szektornak hatékony, eredményes és „igazságos" működése sokdimenziós tervezést követel meg. A felnőttképzésre az oktatási ágazatokhoz képest fokozottan érvényes, hogy országosan is jól csak regionális (térségi) alapon tervezhető. A decentralizált intézményrendszer kialakítása, a megfelelő finanszírozás és képzési kínálat tervezése alapos területi helyzetelemzést igényel. A felnőttképzési tervezés már ezen a szinten is komoly nehézségekbe ütközik. A tervezésnél általában az akkreditált felnőttképző intézmények és a szakképző iskolák vizsgálatára helyezik a hangsúlyt. Az intézmények száma és összevetése a foglalkoztatottak, a munkanélküliek számával, telephelyeik területi jellemzői, a képzési struktúra és a foglalkoztatási struktúra területi megfelelősége, a munkaerő piaci folyamatok trendje a legjellemzőbb mutatók, amelyeket a felnőttképzési irodalom a tervezés kiinduló tényezőiként jelöl meg.[44] Kifejezetten területi megközelítésű munkákkal is találkozunk a felnőttképzés tervezési kérdései kapcsán. A Nemzeti Felnőttképzési Intézet a nyitott koordináció szellemében végzett kutatása hátrányos helyzetű kistérségekre koncentrálva vizsgálta a térségi és az oktatási/képzési tervek kapcsolatát, harmonizálását. Elemezték, hogy ezekben milyen módon és mértékben szerepel a felnőttképzés, hogy a regionális és ágazati tervek hogyan befolyásolják a felnőttképzési kínálat, a részvétel, a képzés utáni elhelyezkedés alakulását. Rámutattak a tervezés hiányosságaira, azokra a tényezőkre, amelyek a tervek megvalósulását akadályozzák. A külső tervezők szerepének túlsúlya, a belső emberi erőforrás, a kapcsolati és társadalmi tőke elégtelensége, az intézményi ellátottság hiánya, a tudásközpontok elérhetőségének akadályai, a lakosság passzivitása, kiábrándultsága, tanuláshoz való negatív hozzáállása, az állami felnőttképző intézmények túlsúlya a vállalkozási és nonprofit képzőkkel szemben olyan tényezők, amelyek a hátrányos térségeket egy tartósan lefelé mozgó spirálba kényszerítik. Ezekre a régiós, kistérségi tervek, amelyekben a felnőttképzés legfeljebb általánosság szintjén szerepel, nem adnak megoldást. A tervezésben új szempontok alapján, új kérdésekre, új válaszokat kellene érvényesíteni, a tudásfelhasználás mellett a tudástermelés lehetőségeit kellene megkeresni.[45]

A felnőttképzés és a regionális fejlesztés kapcsolódását reprezentálja a tanuló régió, tanuló város koncepciójának a nemzetközi tapasztalatokra épülő kutatása a hazai andragógiában. A tanuló régió koncepció gazdaságfejlesztő, versenyképességet növelő gyökerektől mára egy rendkívül összetett, kollektív, dinamikus tanulási folyamatot jelenít meg. A tanuló régió tulajdonképpen olyan térben lehatárolt szerveződési keret, amely megfelelő környezetet nyújt a folyamatos tanulás számára adott térség gazdasági, társadalmi fejlődése érdekében. Az infrastruktúra helyett/mellett az „info-struktúra" fejlesztését célozza meg, magában foglalja a problémamegoldó tanulást, az interperszonális kompetenciák fejlesztését, az érdekképviseletet

és általában egy új tanulási kultúra kialakulását eredményezi. A szervezeti és a szervezetek közti, hálózati tanulást, innovációs rendszerek kialakulását feltételezi települési és térségi szinteken, ahol a szereplők tanulása elsősorban térségi szerepükhöz kötődik. Ebben az együttműködési hálózatban egyaránt részt vesznek a térség oktatási (kiemelten az egyetemek), kulturális intézményei, a K+F intézmények a vállalkozások,a kamarák, a munkaügyi szervezet, a civilek, az önkormányzatok, tehát egyszerre jeleníti meg a politikai – gazdasági – társadalmi hálózatosodást.[46] A tanuló régió elméletének magyarországi adaptációja és gyakorlati megvalósítása az andragógiai területi kutatások kiemelten fontos irányát jelenthetik a jövőben.

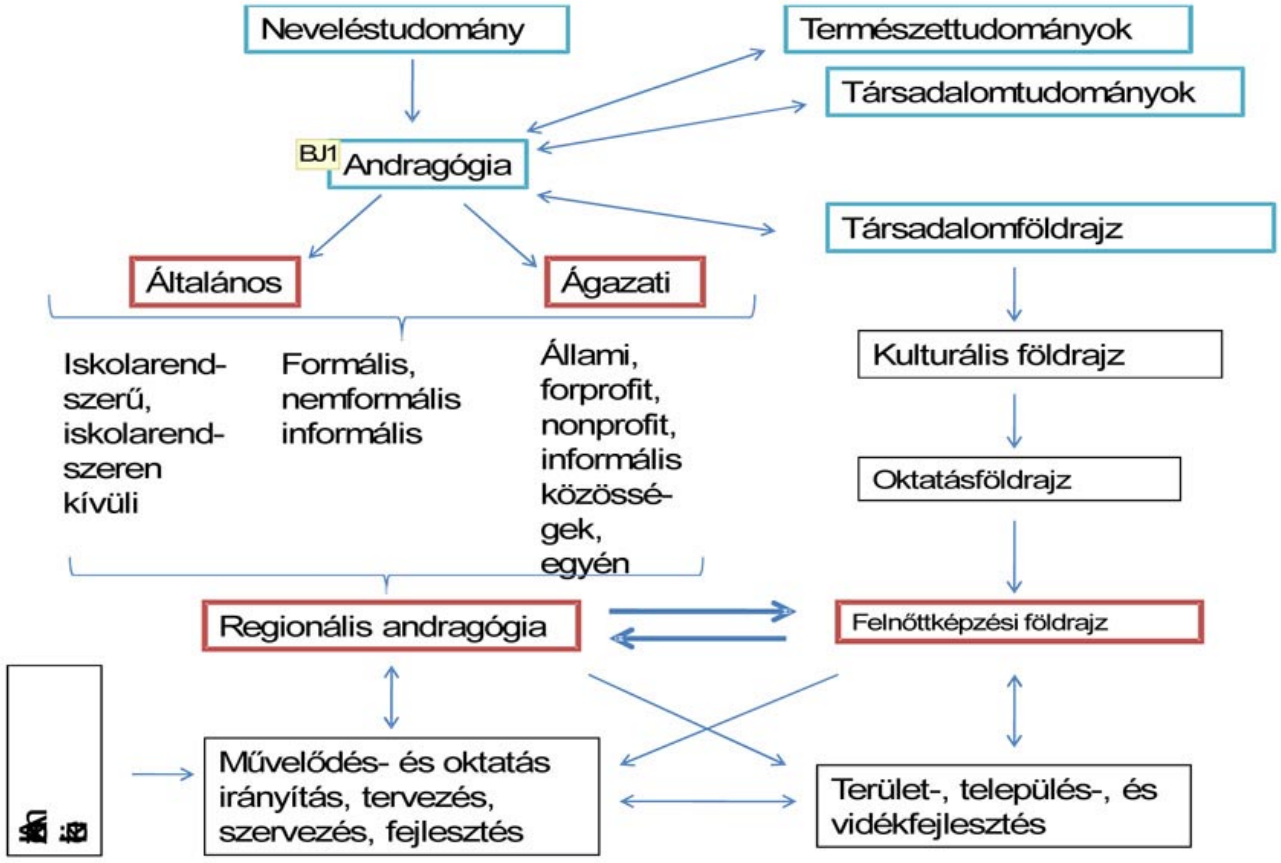
Összegzés

A tanulmányban – korántsem teljes körűen – vázolt területek azt mutatják, hogy a társadalomföldrajzi területek és az andragógia közötti kapcsolat kiterjedt és sokdimenziós, viszont ezzel párhuzamosan töredékes és felszínes. Ahhoz, hogy felnőttképzési földrajzról és regionális andragógiáról beszélhessünk mélyebb, sokoldalúbb és főleg rendszerszerűbb összefüggésrendszernek a léte szükséges, amelyre egy tudományelméleti modell kidolgozható. Mindazonáltal, ha a társadalomföldrajzban az az irányzat lesz a jövőben az uralkodó trend, amely a nyitást, az új részdiszciplínák befogadását tartja a földrajz megújulásának, megerősödésének egyik eszközeként, akkor a meglévő kapcsolódási pontok alapját képezhetik a „felnőttképzési földrajz" létrejöttének. Ha az andragógiai kutatásokat nem elsősorban gyakorlati motivációk késztetik a területi szempontú vizsgálatokra, ha az általános, ágazati megközelítések átfogó területi vizsgálati rendszere, módszertana kiépül, akkor beszélhetünk egy tudományos megalapozottságú „regionális andragógiáról". A rendkívül sokszínű, az európai andragógiai trendeket is megjelenítő elméleti munkákban ma is az andragógia tudomány-elméleti kérdéseivel, fontosságának, jelentőségének igazolását alátámasztó kutatásokkal, publikációkkal találkozunk leggyakrabban. Ezek didaktikai kérdéseket, a felnőtt tanítás és tanulás sajátosságait, folyamatát, szereplőit, formáit, a résztvevői aktivitást és az ezeket befolyásoló tényezők vizsgálatát helyezik a fókuszba. Emellet sok elméleti munka említi a területi tényezők figyelembevételének jelentőségét a felnőttképzés fejlesztésében és jelentős az andragógiai (és nem a szűken értelmezett felnőttképzési) szemléletű kutatások köre is. Az alkalmazott kutatásokban is jelen vannak a kifejezetten területi alapú megközelítések, amelyek azonban sokszor nem, vagy korlátozottan vizsgálják a területi sajátosságokat, hatásrendszereket a maguk komplexitásában. Úgy véljük, hogy a tanulmányban vázolt trendek és kutatások, ha nem is igazolják, de megerősítik a felnőttképzési földrajz és a regionális andragógia létjogosultságának hipotézisét és felhívják a figyelmet tudományos igényű kidolgozásuk lehetőségére és szükségességére. Az előzőek alapján kísérletet teszünk egy kapcsolati séma felvázolására.

Az alábbi ábra egy rendkívül leegyszerűsített – és mint ilyen, további fejlesztést, finomítást igénylő – sémát jelenít meg. Miután két olyan lehetséges tudományterületet kísérel meg pozícionálni, amelyek sem a földrajzi tudományterületek között, sem az andragógiában, ismereteink szerint eddig nem kerültek lehatárolásra, ezért csupán kiindulási alapnak tekinthető.

A regionális andragógia – egy lehetséges kiinduló javaslat szerint – a felnőtt tanulási aktivitást, annak formáit, szakágazatait, intézményrendszerét, színtereit, szintjeit, irányítási, tervezési, szervezési és működési rendszerét a területi sajátosságokkal és folyamatokkal összefüggésben vizsgálja. Foglalkozik a területi sajátosságoknak a adragógiát befolyásoló tényezőivel és a felnőttképzésnek az erőforrások hatékony területi allokációjában, a területi egyenlőtlenségek csökkentésében betöltött szerepével. A regionális andragógiának magától értetődően építenie kell a földrajzi részdiszciplínák szemléletére, eredményeire, módszereire.

A társadalomföldrajzi területek számos olyan tényezőt vizsgálnak, amelyben a felnőtt tanulás folyamata, eredménye, intézményei, stb. megjelennek. A kulturális- és az oktatásföldrajz már korábban is vizsgált a felnőtt népesség tanulásával kapcsolatos sajátosságokat, az oktatási, közművelődési intézményrendszertől



1.ábra A felnőttképzési földrajz és a regionális andragógia tudomány-kapcsolati sémája (saját szerkesztés)

kezdve az iskolázottsági jellemzőkön át a tehetség területi megoszlásáig sok egyéb területen. Amikor a felnőttképzést az oktatáson belül elkülönítjük a többi alrendszertől, akkor azt állítjuk, hogy a felnőttképzés egy olyan nagyrendszer, amely jelentősége, sajátosságai révén egy speciális területként értelmezhető, meghatározható és vizsgálható. Egy olyan területként, amely a földrajzi részdiszciplínák számára is új vizsgálati megközelítésekre, szempontokra világít rá. Ha az előzőeket elfogadjuk, akkor van létjogosultsága a felnőttképzési földrajznak az oktatásföldrajzon belül. A felnőttképzési földrajz az oktatásföldrajz részterületeként, annak eredményeit, módszereit felhasználva – az andragógia elméletére és gyakorlatára is építve – a felnőttképzés téralakító, a társadalmi/gazdasági tér sajátosságait, folyamatait befolyásoló szerepét és a földrajzi környezetnek a felnőttképzésre gyakorolt hatását földrajzi megközelítésben vizsgálja.

A tudomány- és szakmaközi együttműködések fontossága a természet- és társadalomkutatásokban is egyre erőteljesebbé válik, ami a határterületek felértékelődését vonja maga után. A felnőttképzési földrajz és a regionális andragógia ilyen határterületnek is tekinthető, amelyek egyfajta tudományos, szakmai „híd" szerepet is betölthetnének a két terület között. Alkalmazott kutatási kapcsolataik legközvetlenebbül az oktatás-, művelődés- és kultúra fejlesztés, tervezés, irányítás és a terület-, település- és vidékfejlesztés összefüggésében ragadhatóak meg. Tudományos megalapozottságú muníciót szolgáltatnának elsősorban az emberi erőforrás-, a foglalkoztatás-, gazdaság- és szociálpolitikai döntéshozatal számára.

Irodalom

[1]**Mészáros R.:** *A társadalomföldrajz és a regionális tudomány Magyarországon. Magyar Tudomány* 166. évf. 1. sz. pp. 23–31. 2006.

[2]**Probáld F.:** *Tájföldrajz, regionális földrajz: a hídépítés szükségessége. Földrajzi Konferencia,* Szeged. 2001. geography.hu/mfk2001/cikkek/Probald.pdf 2009-11-08

[3]**Vofkori L.:** *Hagyományos és korszerű földrajztudomány: adalékok a földrajztudomány rendszertanához.* 2004. geography.hu/mfk2004/mfk2004/cikkek/vofkori_laszlo.pdf 2010-01-25

[4]**Csatári B.:** *Kistáj – kistérség – kultúra.* In: *Tér – társadalom – kultúra.* **Török J.** (szerk.): *VII. Közművelődési Nyári Egyetem,* Szeged. pp. 30–35. 2005. www.erikanet.hu/oldal.php?func=1...id... 2009-12-10

[5]**Tóth J.–Trócsányi A.:** *A magyarság kulturális földrajza. Pro Pannónia,* Pécs. 224 p. 1997.

[6]**Trócsányi A.–Tóth J.:** *A magyarság kulturális földrajza II. Pro Pannónia,* Pécs. 363 p. 2002.

[7]**Nikitscher P.:** *Paradigmaváltás a kulturális földrajzban. Táj, tér, tervezés. Geográfus Doktoranduszok VIII. Országos Konferenciája Szeged,* 2004. szeptember 4–5. http://geography.hu/mfk2004/mfk2004/phd_cikkek/nikitscher_peter.pdf 2009-11-15

[8]**Császár Zs.:** *Az oktatás területi különbségei – az oktatásföldrajz szerepe a területi kutatásokban.* In: **Kovarszki A.–László M.–Tóth J.** (szerk.): *Múlt, jelen, jövő – a településügy térben és időben.* PTE TTK Földrajzi Intézet, Pécs. pp. 210–220. 2002.

[9]**M. Császár Zs.:** *Magyarország oktatásföldrajza.* Pro Pannónia. Pécs. 189 p. 2004.

[10]**Győri F.:** *„Pályakezdő" tudományos tehetségek területi eloszlásának jellemzői Magyarországon alföldi aspektusból.* 2004. http://geography.hu/mfk2004/mfk2004/cikkek/gyori_ferenc.pdf 2010-02-20

[11]**Tóth J.:** *Általános népességföldrajz.* In: **Tóth J.** (szerk.): *Általános társadalomföldrajz I.* Dialóg Campus, Bp.–Pécs. pp. 275–295. 2002.

[12]**Becsei J.:** *A magyarországi népesség iskolázottságának területi viszonyai.* Szeged. pp. 99–107. 2006. http://www.sci.u-szeged.hu/eghajlattan/baba/Becsei.pdf 2010-03-31

[13]**Beluszky P.–Sikos T. T.:** *Változó falvaink. A magyarországi falvak típusai a harmadik évezred kezdetén. Tér és Társadalom*. 21. évf. 3. sz. pp. 1–29. 2007.

[14]**Berényi I.:** *A szociálgeográfia értelmezése.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 135 p. 1997.

[15]**Enyedi Gy.:** *A városok kulturális gazdasága.* In: **Enyedi Gy.–Keresztély K.** (szerk.): *A magyar városok kulturális gazdasága.* MTA Társadalomkutató Központ (*Magyarország az ezredfordulón. Stratégiai tanulmányok a Magyar Tudományos Akadémián.* Műhelytanulmányok), Budapest. pp. 13–27. 2005.

[16]**Lukovich T.:** *Városváltozatok. Összegyűjtött urbanisztikai írások.* Pallas Stúdió, Budapest. 220 p. 2002.

[17]**Bódi F.–Bőhm A.:** *A sikeres és sikertelen településekről.* In: **Bódi, F.–Bőhm, A.** (szerk.): *Sikeres helyi társadalmak Magyarországon,* Agroinform Kiadóház, Budapest. pp. 7–32. 2000.

[18]**Rechnitzer J.:** *A regionális fejlődés erőforrásainak átrendeződése, új súlypont: a tudás.* In: **Lengyel I.–Lukovics M.** (szerk.): *Kérdőjelek a régiók gazdasági fejlődésében.* JATE Press, Szeged. 13–25. o. 2008. http:

//www.eco.u szeged.hu/region_gazdfejl_szcs/pdf/konyv8/Rechnitzer.pdf: 2010-01-27

[19]**Pap N.:** *Előszó.* In: **Pap N.** (szerk.): *A területfejlesztés földrajzi alapjai.* Lomart, Pécs. p. 9. 2007.

[20]**Kozma T.:** *Iskola és település: Regionális oktatásügyi kutatások*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 160 p. 1987.

[21]**Forray R. K.:** *Az iskolázás regionális különbségei és a fejlődés lehetőségei.* In: **Enyedi Gy.** (szerk.): *Társadalmi–területi egyenlőtlenségek Magyarországon.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. pp. 257–275. 1993.

[22]**Balázs É.:** *Közoktatás és regionális fejlődés.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 2005. http://www.ofi.hu/tudastar/oktatas-tarsadalmi/kozoktatas-regionalis 2010-04-02

[23]**Kozma T.:** *Regionális együttműködések a harmadfokú képzésben. Kutatás közben 227. Educatio Füzetek.* Oktatáskutató Intézet, Budapest. 58 p. 2000. http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/kiadvanyaink-konyvesbolt-konyvesbolt/kutatas-kozben/kutatas-kozben-2 2009-12-08

[24]**Imre A.:** *A kistelepülési iskolák szerepe a települések népességmegtartó erejében.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 2004. http://www.ofi.hu/tudastar/oktatas-tarsadalmi/kistelepulesi-iskolak 2010-01-15

[25]**Keller J.–Mártonfi Gy.:** *Az oktatási egyenlőtlenségek típusai és a speciális igények*. In: **Halász G.–Lannert J.** (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról.* OKI, Budapest. pp. 377–389. 2006.

[26]**Lada L.:** *Andragógia, a felnőttkori tanulás-tanítás tudománya.* In: **Koltai D.–Lada L.** (szerk.): *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről.* NFI, Budapest. pp.17–25.

[27]**Pordány S.:** *Fejlesztési irányok és szükségletek az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben.* In: **Harangi L.–Pordány S.** (szerk.): *Felnőttképzés a közművelődésben.* MMI, Budapest. pp. 35–50. 2000.

[28]**Bernát A.:** *Kultúra: közelmúlt és jövő. Fejlesztéspolitikai Helyzetértékelő Tanulmányok.* TÁRKI Rt, Budapest. 80 p. 2005.

[29]**Dudás K.–Hunyadi Zs.:** *A hagyományos és a modern tömegkultúra helye és szerepe a kulturális fogyasztásban. Találkozások a kultúrával 6.* Magyar Művelődési Intézet, Budapest. pp. 98–109. 2005.

[30]**Hunyadi Zs.:** *Kulturális és szabadidő eltöltési szokások, életmód csoportok. Találkozások a kultúrával 7.* Magyar Művelődési Intézet, Budapest. pp. 53–84. 2005.

[31]**Agárdi P.:** *A magyar kultúra és média a XXI. század elején.* PTE FEEK, Pécs. pp. 22–34. 2005.

[32]**Talata-Dudás K.:** *Kulturális intézmények a 30000 fő alatti településeken. SZÍN* 14. évf. 4.sz. pp. 4–85. 2009.

[33]**Hunyadi Zs.–Marelyin Kiss J.–Dénes A.:** *Kulturális alapú városfejlesztés* (Vezetői összefoglaló.) 2006. http://jelenkutato.hu/intezet/index.php 2010-03-10

[34]**Halász G.:** *Az oktatási rendszer.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 216 p. 2001.

[35]**Bajusz K.–Hinzen H.–Horváthné Bodnár M.:** *Magyarország városainak felnőttoktatási atlasza. Kultúra és Közösség* 2. évf. 4. sz. pp. 61–81. 1998.

[36]**Koltai D.:** *A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái.* PTE TTK FEEFI, Pécs. pp. 190–223. 2003.

[37]**Szentiványi T.–Szentiványi Z.–Nagy J.–Entz D.:** *A kistérségek egyes foglalkoztatási és képzési jellemzőinek térinformatikai megjelenítése.* NFI, Budapest. 137 p. 2006.

[38]**Garai P.:** *Sajátosságok és ellentmondások a Dél-dunántúli régió munkaerőpiacán és felnőttképzésében. Földrajzi Értesítő* LVI. évf. 3–4. füzet. pp. 221–235. 2007.

[39]**Tóth J.:** *A felnőttképzés szerepe a helyi gazdaságfejlesztésben. Tudásmenedzsment* 8. évf. 2. sz. pp. 16–21. 2007.

[40]**Zsumbera Á.:** *Tanuló társadalom falvakban?* In: **Basel P.–Eszik Z.** (szerk): *A felnőttoktatás kutatása.* IIZ/DVV–Oktatáskutató Intézet, Budapest. pp. 119–127. 2001.

[41]**Bajusz K.:** *Iskolarendszerű felnőttoktatás az ezredfordulón.* PTE FEEK, Pécs. pp. 63–132. 2005.

[42]**Halmos Cs.:** *A felnőttképzésben résztvevők elhelyezkedése, különös tekintettel a hátrányos helyzetű rétegekre és régiókra.* NFI, Budapest. pp. 33–60. 2005.

[43]**S. Arapovics M.:** *Felnőttképzési nonprofit szervezetek Magyarországon.* Ráció Kiadó–ELTE–Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, Budapest. 174 p. 2007.

[44]**Szép Zs.–Vámosi T.:** *Felnőttképzés és szakképzés, makro-folyamatok, tervezés.* PTE FEEK, Pécs. 240 p. 2007.

[45]**Benke M.:** *A regionális és az ágazati tervezés kapcsolata a hátrányos helyzetű térségekben.* NFI, Budapest. 129 p. 2005.

[46]**Németh B.:** *A tanuló régió, mint a regionális fejlesztés eszköze. Tudásmenedzsment* 7. évf. 1. sz. pp. 3–15. 2006.

Felnőttképzési Szemle V. évfolyam, 1–2. szám – 2011. november

Dobos Ágota

ÚJ FELNŐTTKÉPZÉSI TENDENCIÁK KÉRDŐJELEKKEL – AMERIKAI TAPASZTALATOK NYOMÁN*

„Az egy életen át tartó tanulás az a kulcs, amely segítségével megnyílik a lehetőség Amerika emberi erőforrás potenciálja előtt. Az fogja országunk jövőjét eldönteni, hogy mekkora értéket fektetünk a tanulásba." (**Donald Peterson** a Ford Motor Company korábbi elnöke)[1]

Bevezetés

Az emberi tőke a tudástársadalomban a legfontosabb forrássá vált, az emberi erőforrás fejlesztés kerül előtérbe. A szervezetek kiemelt feladatként kezelik a dolgozók szakmai fejlesztését, összehangolva azt a szervezeti célokkal. Az emberi tőkébe való befektetés a szervezeti célok megvalósítása szempontjából alapvető fontosságú kérdéssé vált.[2] A szervezeti tanulás vagy tanuló-szervezetté válás egyes vélemények szerint a versenyelőny egyik legfontosabb forrása, míg mások idealisztikusnak, megvalósíthatatlannak, az egyéni érdekekkel össze nem egyeztethetőnek tartják azt.[3] Nem célunk a szervezeti tanuláshoz és a tanuló szervezethez kapcsolódó nézetek elemzése, a tanuló szervezet lényegének megragadására törekvő megközelítésekre való utalás a felnőttképzés terepén napjainkban jelentkező problémák beágyazódásának komplexitását hivatott érzékeltetni.

Peter Senge szerint a szervezet versenyelőnye a folyamatos tanulásból származik, ami egyéni és egyben kollektív is. Azt javasolja, hogy az embereknek meg kell tanulniuk más módon gondolkodni, nyitottnak lenni, meg kell ismerniük a szervezet működését, és a közösen kialakított stratégia megvalósításán közösen kell munkálkodniuk.[4] **Argyris** szerint a szervezetben ki kell alakítani az emberek elkötelezettségét, hogy keressék a folyamatok mögöttes mozgatóit, az alkalmazott módszerek és eljárások okait, tegyék a munkahelyi viszonyrendszereket és folyamatokat átláthatóvá. Nemcsak az a feladatuk azonban, hogy kritizálják a hibákat, hanem részt is kell vállalniuk azok kijavításában, egyénileg is felelősséget kell érezniük a szervezet működéséért. A szerző különbséget tesz az ún. egyhurkos és kéthurkos tanulás között. A kéthurkos tanulás egy olyan komplex folyamatként írja le, amely során a hibák felismeréséhez és kijavításához nemcsak a szokásos rutin megoldások alkalmazása révén jutunk el, hanem ezeket meghaladva, a rendszerből kilépve, új szemlélettel közelítünk a problémához, és megkérdőjelezzük azt, ami rosszul működik. Az egyhurkos tanulás esetében megváltoztatjuk ugyan a viselkedésünket, de az nem érinti a probléma mögött meghúzódó mélyebb összefüggések, értékek és elvek új alapokra helyezését. Az értékek változására is ható kéthurkos tanulás sokkal kockázatosabb vállalkozás, ez esetben a hibák feltárását is fel kell vállalni, ez viszont arra ösztönzi az embereket, hogy gondolják át saját viselkedésüket is.[5] **Schon** szerint a munkavállalók úgy tudják leginkább elősegíteni a szervezet egészének tanulását, ha a munkavégzés során reflektíven viszonyulnak ahhoz, ahogy az adott folyamatok zajlanak, mernek kritizálni, merik megkérdőjelezni a rutinokat.[6] Ennek persze a kritikát igénylő és elfogadó szervezeti kultúrában lehet igazán előrevivő hatása.

A szervezeti változások talaján megjelent a tudásmunka fogalma, amelybe a magasan kvalifikált, intellektuálisan színvonalas, kreativitásra ösztönző önálló feladatmegoldás és a jól végzett munka öröme éppúgy

*Ez a tanulmány a Budapesti Corvinus Egyetem 4.2.1/B-09/1/KMR-2010-0005. számú TÁMOP program *Hatékony állam, szakértő közigazgatás, regionális fejlesztések a versenyképes társadalomért* alprojektjében *Az állam kapacitása – szakértők, hivatalnokok politikusok* műhelyben készült. A műhely vezetője: **Ilonszki Gabriella.**

beletartozik, mint a méltányos javadalmazás és a karrierlehetőségek. Kiemelt szerepe van a tanulásnak, a munkahely által finanszírozott oktatási-képzési lehetőségek biztosításának. A londoni székhelyű Work Foundation által végzett felmérés eredményei alapján Európában a skandináv országok kerültek az élre. Ott 2007-ben már minden második munkavállaló tudásmunkás volt, az EU-ban ez az arány akkor 37% volt, Dél-Európában 30% alatt maradt.[7] Mindezek fényében a fejlődési tendenciát jelző üzenete lehet annak a felmérésnek, amely szerint az amerikai közszférában a dolgozók csaknem 70%-a már 2002-ben a tudásmunkások körébe tartozott.[8,9]

A némiképpen túlzottnak és nehezen teljesíthetőnek tűnő követelmények a szervezettel és a dolgozókkal szemben hatalmas kihívást jelentenek a felnőttképzés számára: miként lehet megfelelni a szervezeti igényeknek és az egyéni elvárásoknak; hogyan biztosítható az egyes szakterületeken megkívánt kompetenciák megszerzése és a nagy tudásigényű munkahelyeken a folyamatos szakmai képzés és fejlesztés. A kihívás egyaránt vonatkozik a képzések tartalmára és a megvalósítás formáira és módszereire. Hazai gyakorlatunkból és a szakirodalomból is ismerős a jelenség, hogy egyre nehezebb a képzések megszervezése, különösen amikor elfoglalt és túlterhelt vezetőkről van szó. Az időtényező csak az egyik faktor. A gazdasági megszorítások között élő szervezetek képzésre fordítható költségvetési kerete egyre kevésbé teszi lehetővé az utazási-, szállás- és étkezési költséggel járó többnapos bentlakásos képzések finanszírozását, ami a képzési napok számának csökkenését eredményezi. Ily módon a képzési módszerek is veszítenek hatékonyságukból.[10] A recesszió egyértelműen a költségtakarékos, tömegigényeket is kielégíteni képes megoldások keresésének kedvez. A takarékossági szempontok okán egyre inkább felértékelődik a technológiai lehetőségek képzési célú kihasználása mind az üzleti-, mind pedig a közszférában. Kérdés, hogy mindez milyen új irányokat, tendenciákat eredményez a felnőttképzés gyakorlatában, és hogyan befolyásolja a felnőtt tanulását.

Valós vagy virtuális?

Az amerikai közszolgálatban dolgozók továbbképzési gyakorlatát tanulmányozva az USA-ban, 2010 nyarán egyértelmű változásokat figyelhettem meg e terület felnőttképzési gyakorlatában. Előzetes tapasztalataim másfél évtizeddel korábbra datálhatók. Ekkor a kiscsoportos interaktív képzések, a *tréningek* jelentették számunkra a nóvumot, azt a felnőtt tanulók sajátosságaihoz és szakmai fejlődési igényeihez igazított módszert, amely nálunk akkor hiányterület volt, és részben a mai napig az is maradt. E képzési filozófia és gyakorlat a hagyományos hazai oktatási paradigmától markánsan eltérő felnőttképzési szemléletet közvetített, és pozitív fogadtatásra talált a résztvevők körében. Arra számítva, hogy majd újabb, itthon is jól hasznosítható tréning tapasztalatokat szerezhetek, csalódást jelentett a felismerés – lehet, hogy megint lemaradtunk valamiről? Lehet, hogy mégis vannak újabb módszerek, amelyek jobbak és hatékonyabbak a célcsoport képzésében? A képzési kínálat jelentős hányada, manapság ugyanis valamilyen web-es eseményre invitálja a tanulni vágyókat: konferencia, előadás, értekezlet, kiscsoportos képzés a web-en, miközben a korábban oly népszerű képzési formák sokkal kevésbé vannak jelen. A hívó szó a „képzés utazás nélkül", azonban minden más elérhető: információ, készségfejlesztés, sőt kommunikálhatunk, kérdezhetünk, így az interaktivitás sem marad el.

A számadatok is a képzési paletta átalakulását igazolják. A 90-es évek óta a web-alapú képzések az amerikai oktatási-képzési piacon példátlan gyorsasággal terjednek, és további nagyarányú térnyerésüket prognosztizálják a belátható jövőben is. A töretlen fejlődést illusztrálja, hogy 1997 és 2002 között csaknem 100%-os volt a növekedés. Az Ambient Insight kutatási adatai szerint az USA-ban az elektronikus tanulásra fordított kiadás elérte a 27.1 milliárd dollárt, ami 2014-re megduplázódhat –, áll a *The Worldwide Market for Self-paced eLearning Products and Services: 2009-2014 Forecast and Analysis* c. jelentésben. A jelentés

szerint ebben a növekedésben az oktatási intézmények növekvő igénye markánsan megmutatkozik. Egy az USA-ban végzett kutatás szerint már a 90-es évek végén az Internet használók több mint 60%-a képzési céllal is igénybe vette a világhálót.[11]

Ma az USA-ban, Észak Amerikában is egyedülálló módon, az óvodától a középiskola végéig lehet távoktatási formában tanulni. A becsült nemzeti adatok azt mutatják, hogy már a 2002/2003-as tanévben a diákok több mint egyharmada, 36 %-a vett részt távoktatásban.[12] A felsőoktatási kínálat szintén folyamatos bővülést mutat, ma az intézmények több, mint 60%-a ajánl online képzéseket. A felsőoktatási intézményekben az utóbbi évtizedben kiépült szélessávú Internet hálózat kapacitását az egyetemek nem tudják kihasználni, így elindult a helyi iskolákkal való kooperáció, komoly helyzeti előnybe hozva az iskolákat az oktatási módszerek bővítése területén. Lehet lelkesedni, vagy éppen fenntartásokat megfogalmazni, tény azonban, hogy az információs technológia ma már mindennapjaink részévé vált.

A web-alapú képzések a dolgozók munkahelyére, irodájába, sőt asztalára viszik az új ismereteket. Ráadásul olyan széles a kínálat, hogy nem is mindig könnyű eligazodni a különböző fogalmak mögött rejlő tartalmakat illetően. Mivel az adott fogalom alatt különböző képző szervezetek többféle képzési módszert is értenek, a megrendelőknek érdemes mindig pontosan tájékozódniuk arról, hogy a konkrét ajánlat éppen mit rejt magában. Napjainkban az *online learning* fogalmát például sok esetben nemcsak az Internet kapcsolaton keresztül megvalósuló képzésekre vonatkoztatják, hanem minden olyan képzési formára, amely a számítógép használatát igényli.

Az *online,* vagy *virtuális* tanulás a web-alapú *interaktív* képzések különböző típusára használt gyűjtő fogalom. Interakció a valós idejű *(szinkrón)* vagy *késleltetett (aszinkrón)* képzések esetében is megvalósulhat, a fő eltérést az alkalmazott software eszközök és az események időzítése jelenti.[13] A hagyományos távoktatás a d-learning és az elektronikus e-learning fogalmak mellett újabban megjelent az m-learning a mobile learning is, ami a mobil eszközök: laptop, noteszgép, tablet PC, PDA, illetve a mobiltelefon segítségével történő tanulást jelenti.[12] Mindezek a formák alkalmasak a költségtakarékos, és a közlekedés kiküszöbölése, valamint a papírtakarékosság okán környezetbarát képzések megvalósítására. Ez utóbbi a környezettudatosságot zászlójukra tűző szervezetek számára szintén fontos érv az előnyök számbavételénél.

Rövid leltár

A *videó konferenciákat,* bár felhasználásuk szintén jelentősen növekszik, általában nem sorolják a virtuális képzések közé. Jellemzője, hogy a felszerelés egy konferenciateremben kerül elhelyezésre, így a résztvevők bekapcsolódása a helyszíneken történő összejövetel keretében történik. A különböző helyszíneken lévők látják egymást, így a kapcsolatteremtés személyesebb, az interakció valóság közelibb. A videó konferenciák nemcsak az iskolákban, egyetemeken, vállalatoknál egyre népszerűbbek, de költségkímélő megoldást jelentenek pl. a bírósági gyakorlatban tanúkihallgatások esetében, vagy éppen az egyházaknak a távol élő vagy mozgásukban korlátozott hívőkhöz való eljutásában is. Hasonlóképpen használják a mozgássérültek képzésében és kórházakban is, a felszerelés költsége egyre inkább a megfizethető, ami további terjedését is prognosztizálja.

A *webcast* esetében, hasonlóan egy prezentációra épülő szemináriumhoz, az interakció, ha egyáltalán létrejön, az előadás végén biztosított kérdezési időre korlátozódik, amikor a kérdéseket elektronikusan lehet feltenni, a válaszra pedig vagy jut idő, vagy nem. Alapvetően egyirányú ismerettovábbítás zajlik, a közvetítés alatt a résztvevő az előadót látja és a bemutató anyagát, nincs valós kapcsolatban sem az előadóval, sem a többi résztvevővel. Ez a megoldás elsősorban az információátadást szolgálja, esetleg oktatási, de semmiképpen sem képzési funkciót tölt be.

A *webinárium,* amely az egyik legnépszerűbb formának tűnik, ún. web szeminárium, valós idejű online előadás, prezentáció, amelynek résztvevői különböző helyszíneken bekapcsolódva követhetik az eseményt, többnyire kérdésfeltevés formájában kapcsolódhatnak be. A web konferencia speciális típusáról van szó, a kommunikáció telefonvonalon vagy a számítógépen keresztül zajlik. A résztvevő személye lehet anonim is, így a résztvevők egymás előtt rejtve maradhatnak. A webináriumok gyakori alkalmazása az üzleti életben érhető tetten, főként a termékek értékesítésében van kiemelkedő jelentőségük. Amennyiben a cég saját szakemberei bevonásával készíti el a bemutatót, bevételi forrásnak is kiváló, hiszen a résztvevők regisztrációs díj ellenében kapnak hozzáférési jogosultságot. A webinárium-gazda az eseményről általában felvételt készít, amelyet aztán podcast formájában értékesít. Az ingyenes webináriumok közvetetten szintén bevételnövelők lehetnek, hiszen a termékek és márkák megismertetését szolgálják, ily módon bővülhet az érdeklődők adatbázisa, akiket később elérhetnek üzleti ajánlatokkal. A cég szakembereinek közvetlenül feltehető kérdések növelik a bizalmat, ami jótékonyan hat a márkahűségre. Olyan közönséget tudnak így lekötni, amely egyébként nem időzne pár percnél tovább a cég honlapján. Az USA-ban egyre több cég üzleti stratégiájának részévé váltak a webináriumok, amely a cég piaci pozicionálásában játszanak jelentős szerepet, így a profitra is közvetlenül hatással vannak. Költségük a businessknowledgesource.com számításai szerint kevesebb, mint 25 cent/perc, ami a hagyományos képzések költségeihez képest nagyjából 75%-os megtakarítást eredményez.

Az *online workshop-ok* biztosítják a legnagyobb mértékű interaktivitást az (EMS) electronic meeting system segítségével különböző feladatok oldhatók meg: brainstroming, kategóriákba rendezés, szavazás, irányított megbeszélés, a módszer hívei szerint a legtöbb olyan feladat, amely általában a kiscsoportos jelenléti képzésekhez kapcsolódik. A sikeres online workshop facilitálása azonban speciális tréneri felkészültséget igényel. A feladatok csak nagyon pontos, előre átgondolt instrukciók mellett működőképesek. A résztvevők gombnyomással, vagy a válasz begépelésével válaszolhatnak a feltett kérdésre, de a tréner névre szólóan is kérhet véleményt valamelyik résztvevőtől.

Fenti webes alkalmazások közös jellemzője, hogy fizikai, társadalmi (szociális), intellektuális és kulturális távolság van a résztvevők között,14 ha van interakció, akkor az a számítógép segítségével történik, úgy, hogy a résztvevők többnyire nem látják egymást.

	Webcast	Webinárium	Virtuális workshop
Célcsoport mérete	Nagy létszámú	Bármekkora	Kis létszám
Interaktivitás	Nincs	Van	Van
Teljesítmény-alapú tanulási célok	Nincs	Általában nincs	Van
Megfelelője a jelenléti képzésben	előadás	Szeminárium/előadás	Tréning

Huggett, C.[13] p. 4.

Úgy tűnik, hogy elegendő a különböző képzési formákat bizonyos változók mentén összevetni, és meg is kapjuk, hogy azok milyen jelenléti formának felelnek meg. Vagy a párhuzam mégsem olyan egyértelmű?

Pro és kontra

Ha a technológia oldaláról közelítjük a kérdést, az utóbbi évtizedben tapasztalt fejlődés óriási, a felsorolt Internet segítségével zajló képzésekben rejlő pozitív lehetőségek vitathatatlanok. A szükséges feltételek, mind az eszközök, mind a potenciális tanulók felkészültsége szempontjából egyre inkább biztosítottak, különösen amerikai viszonylatban. Olcsók, egyre szélesebb körben hozzáférhetők, esélynövelők, a

képzési tartalmak bárhová eljuttathatók. Ugyanakkor, a kiscsoportos képzések mellett elkötelezett felnőttoktatóban fenntartások és hiányérzetek fogalmazódnak meg. Különösen akkor, amikor nem puszta információátadás a cél, hanem a gyakorlat átgondolása, reflektálás, új megoldások keresése, a változásokhoz való alkalmazkodás. A tréningek során a saját élményű tapasztalati tanulás kerül előtérbe, melyben az interperszonális térnek kiemelt jelentősége van. Aki már vezetett vagy vett részt jó tréningen, az ismeri azt a belső csoportdinamikát, amely működésbe lép, és kitermeli a különböző járulékos hatásokat is. Ez az, ami véleményünk szerint virtuálisan nehezen pótolható.

A szakirodalomban is találkozhatunk fenntartásokkal, melyek több oldalról közelítik a hatékony tanulás problematikáját. A web-alapú képzések elhanyagolt változója sok esetben éppen a tanuló. A képzést biztosító szervezet legtöbb energiája a technikai háttér biztosítására fordítódik, a programok fejlesztésére és lebonyolítására való felkészülés szintén sok időt és energiát emészt fel, miközben a tanulóra jóval kevesebb figyelem jut. A programok sikere, nagyrészt azon múlik, hogy képes-e a tanuló az önirányított tanulásra, és megvannak-e a web használatához szükséges metakognitív készségei. A szükségletek alapos felmérésének fontos szerepe van a tanulói igényekhez igazodó tananyagok kifejlesztésében.[11]

Más megközelítések az interakció szerepét emelik ki. Az online képzés sikerében az oktatóval, a tanulótársakkal folytatott interakció – még ha késleltetett időben zajlik is –, valamint a részvételre helyezett hangsúly, jelentős szerepet játszik. A kutatások szerint javul a tanulók eredménye, ha az aktív részvétel beleszámít az értékelésbe.[15] A konstruktivista tanulásfelfogás szerint a web alapú programokkal kapcsolatban is természetes elvárásként fogalmazódik meg a résztvevő probléma-megoldó készségének és kritikai gondolkodásának fejlesztése. A feladatok, és a facilitátorként vagy coach-ként működő oktatók szerepe, hogy elősegítsék a tudás konstrukcióját.[16] A csoportban való együttműködés fontosságát emeli ki **Stacey** kutatása, amely konstruktivista nézőpontból érvelve arra hívja fel a figyelmet, hogy az interaktív csoportmegbeszélésnek központi szerepe van a fogalmi megértés és az új tudás konstruálásában. A csoportos interakció, a tanártól és a résztvevőktől kapott visszajelzések biztosítják a tanuló számára az új tudás konstruálásához szükséges kontextust és stimulust.[17]

A fenntartásokat egyébként nem feltétlenül igazolják a kutatási eredmények. Például középiskolások körében végzett vizsgálatok azt mutatják, hogy

- a résztvevők az online képzésben demokratikusabbnak érzik a kommunikációt, mint az osztályteremben, mert mindenki azonos esélyt kap, senki sem dominálhatja a megbeszélést;[18]
- a reflexió két területen is működik: saját munkájukat többször is átnézik a résztvevők, mielőtt elküldik, és a társak hozzászólásaira is reflektálnak;[19]
- a résztvevők személyisége az affektív tartalmú válaszokban az online kommunikációban is megjelenik, ami a valós jelenlét érzetét kelti.[20] Ez a **Danchak**-féle szociális egyensúly modellt igazolja, amely szerint a résztvevők minden lehetőséget megragadnak arra, hogy egymással kapcsolatba lépjenek, és a hagyományos osztálytermi képzésekhez hasonló jelenlétérzést hozzanak létre. Online tanuló közösségek alakulnak, amelyek ellensúlyozni próbálják a valós interperszonális kapcsolatok hiányát.[17]

Záró gondolatok

A képzési feladatok nagyságrendje, úgy tűnik, egyre inkább elkerülhetetlenné teszi az új technológiák széleskörű alkalmazását. Az adott igényszint mellett a hagyományos módon már nem kezelhetők a differenciált képzési igények. A modern technológia számos vitathatatlan előnyt jelent a célcsoportok elérésében, a költségtakarékos megoldásokban, az érdekes és motiváló tanulási környezet megteremtésében, önmagában azonban nem garanciája a hatékony tanulásnak. A technológia lehetőségeinek kiaknázása, a minőségi tartalom és a minőségi lebonyolítás együttesen szükségesek a kívánt hatás eléréséhez. Nem szabad azonban elhanyagolni a jelenléti képzésekben rejlő erőt, lehetőséget kell biztosítani a személyes véleménycserére, kapcsolatépítésre az egymástól való tanulásra is. Az adott képzési célnak leginkább megfelelő formát célszerű kiválasztani, és meg kell találni a jelenléti és a virtuális képzések optimális arányát az adott célcsoport számára.

A különböző képzési formák előnyeinek kihasználása szempontjából szerencsés megoldásnak tűnik a blended képzés, amely egyaránt alkalmas a folyamatok kézben tartására és a képzési módszerek ötvözésére. Ellensúlyozhatja például azt a jelenséget, hogy az ingyenes webináriumokra regisztrálók körülbelül csupán egy harmada vesz végül részt a programon, és akkor sem biztos, hogy teljes mértékben kihasználja a lehetőségeket, együttműködő részvétel helyett gyakran megmarad a passzív néző szerepében. Ha a képzésért fizet is a munkaadó, és az esetek többségében ez történik, akkor ez attitűd nem megengedhető.

Amerikai közegben jól működik az a megoldás, amikor a képzésen résztvevő dolgozók és főnökük, közösen nézik meg a webináriumot, majd azt követően a csoportban megbeszélik a felmerülő kérdéseket, és saját gyakorlatuk szempontjából elemzik a hallottakat. Találkoztunk olyan javaslattal a webináriumok szervezői részéről, amely a résztvevőket arra biztatja, hogy ha nincs jelen munkahelyi vezető, aki felvállalja a csoport vezetését, akkor maguk a résztvevők aktivizálódjanak, és facilitálják a megbeszélést. Láttunk olyan webináriumot, amelyben a helyszíneken működő csoportok a programba beépített feladatokat kaptak, melyek megoldására előre meghatározott idő állt rendelkezésre. Ezt követően kérdéseket tehettek fel az előadóknak, és a válaszokon keresztül megismerhették a többiek véleményét is, ami az interakció különböző formáinak és szintjeinek kombinálásával javíthatja a képzés hatékonyságát.

Az átalakuló felnőttképzési gyakorlatban remélhetőleg hosszú távon a pénzügyi és a szakmai megfontolások egyensúlyba kerülnek, az új formák nem kiszorítják, hanem kiegészítik a jól működő korábbi gyakorlatot, és így a folyamat szereplői a kölcsönös előnyök mentén optimalizálhatják a maguk nyereségét.

Irodalom

[1]**Eurich, Nell:** *The Learning Industry, Education for Adult Workers.* The Carnegie Foundation, New Yersey, p. 3. 1990.

[2]**Tapscott, Don:** *Digital Economy, Promise and Perils in the Age of Networked Intelligence.* McGraw –Hill, NewYork. 1996.

[3]**Ujhelyi Mária:** *Tanuló szervezet – Szükségszerűség és korlátok. Valóság*, XVII. 9. 2004.

[4]**Senge, Peter:** *The Fifth Discipline.* New York, Doubleday. 1990.

[5]**Argyris, Chris:** *Double Loop Learning in Organizations.* Harvard Business Review, September, October 1977.

[6]**Schon, D. A.:** *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* Basic Books, Inc. 1983.

[7]**Rudinger, Katerina–McVerry, Alana:** *Exploiting Europe's Knowledge Potential.* 2007. www.theworkfoundation.com

8**Freyss, Siegrun Fox:** *Human Resource Management in Local Government: Essential Guide.* ICMA Washigton DC. 2002.

[9]**Belényesi E.–Dobos Á.:** *Közigazgatási továbbképzések – módszertani alternatívák egy empirikus vizsgálat tükrében. Új magyar közigazgatás.* 3. évfolyam 11. szám, 19–26. old. 2010.

[10]**Rudas János:** *Delfi Örökösei.* Gondolat, Kairosz, Budapest. 1997.

[11]**Driscoll, Margaret:** *Web-Based Training in the WORKPLACE. Adult Learning.* Volume: 10. Issue: 4. p. 21. 1999.

[12]**Felvégi E.:** *Távoktatás, e-learning és nyitott oktatás Anglia, az Egyesült Államok, Finnország, Németország, Svédország oktatási rendszerében.* 2009. www.ofi.hu

[13]**Huggett, Cindy:** *Virtual Training Basics*. ASTD Press, Alexandria, Virginia. 2010.

[14]**Hiemstra, Roger:** *Computerized Distance Education: The Role for Facilitators. The MPAEA Journal of Adult Education*. 22(2), pp. 11–23. 1994.

[15]**Swan, K.:** *Developing Social Presence in Online Course Discussions.* 2000. In: **Naidu, S.** (szerk.): *Learning & Teaching with Technology: Priciples and Practices.* Kogan Page, London. pp. 147. 2003.

[16]**Waite, Richard S.–Humphrey, Fowler C.:** *Using Web-based Training in Adult Education. Journal of Adult Education.* Volume: 31. Issue: 1. Page 8. 2002.

[17]**Smith, Peter–Stacey, Elizabeth:** *Socialization through CMC in Differently Structured Envirionments.* pp. 165–166; pp. 148–150. 2003. **Naidu, Som** (szerk.): *Learning & Teaching with Technology: Principles and Practices.* Kogan Page. London. 2003.

[18]**Naidu, Som** (szerk.): *Learning & Teaching with Technology: Principles and Practices.* Kogan Page. London. p. 148. 2003. (Ld. In: **Swan, K.: Harasim, L.:** 1990, **Levin, J.A.:** 1990, **Ruberg, L.F.:** 1996.)

[19]**Naidu, Som** (szerk.): *Learning & Teaching with Technology: Principles and Practices.* Kogan Page. London. p. 147. 2003. (Ld. In: **Swan, K.: Hiltz, S.R.:** 1994, **Poole, D.M.:** 2000.)

[20]**Naidu, Som** (szerk.): *Learning & Teaching with Technology: Principles and Practices.* Kogan Page. London. p. 148. 2003. (Ld. In: **Swan, K.: Poole, D.M.:** 2000, **Rourke, L.** *et al.*: 2001.)

Felnőttképzési Szemle V. évfolyam, 1–2. szám – 2011. november

Andor Maróti

DEMOKRATISIERUNG DER BILDUNDG IN UNGARN*

Die Epoche der „Freibildung"

Ende 1945 wurde der Nationale Freibildungsrat gegründet. Der Begriff Freibildung war damals ganz neu, vorher hat man allgemein den Begriff Volksbildung verwendet. Die beiden Begriffe haben sich auch auf das außerschulische Gebiet bezogen, wobei das Wort „Volk" nur die Bauernschaft umfasst hat. Die Mehrheit der Erwachsenen arbeitete damals in der Landwirtschaft. Damit ist zu erklären, daß unter dem Wort „Volksbildung" etwas Dörfliches verstanden wurde. Mit den industriellen Arbeitern haben sich die Gewerkschaften beschäftigt, ihre Tätigkeit wurde als Kulturarbeit genannt.

Der damalige Präsident des Freibildungsrates, Professor **Sándor Karácsony,** der Leiter des Pädagogischen Lehrstuhls an der Universität Debrecen hat dazu gemeint: „In der Volksbildung bildet jemand anderer das Volk, in der Freibildung bildet das Volk sich selbst, nach seinem Anspruch und seiner Lust". Also „das Volk kann man als fruchtbare Erde sehen, die nur das erzeugt, und in der nur das Wurzeln schlägt, was hineinpaßt, alles anderes weist sie ab".[1] Er ergänzte bald diese Behauptung: „Die Freibildung ist keine moderne Form der außerschulischen Volksbildung, sie ist etwas ganz neues, die nur existiert und möglich wurde, seit Ungarn den Weg der Demokratie eingeschlagen hat…Leider sind viele ganz gutgläubige und in anderen Lebensverhältnissen klarsichtige Demokraten, die noch immer in dem bewährten System der Volksbildung versteift bleiben.Unabhängig davon, daß die außerschulische Volksbildung unfruchtbar bleibt. Der Anspruch auf die Bildung und die Lust daran sind eine von unten nach oben wirkende Kraft, die in allen kollektiven Lebensformen nicht einen mechanischen, sondern einen organischen Charakter hat" (Ebenda)

Diese Darlegung hätte in der Praxis eine entscheidende Wendung hervorrufen sollen. Das Volk ist aber mit seinem kulturellen Anspruch nicht aufgetreten, die der Volksbildung verpflichteten Leute haben weiterhin ihre bisherige Praxis fortgesetzt. **Karácsony** mußte einsehen, daß „die Volksbildung die Leute entwöhnt hat ihre Ansprüche zu formulieren". Darum stellte er fest, daß man die Ansprüche wecken müsse. Das ist jedoch nicht mit der Volksbildung gleichzusetzen, es ähnelt ihr nur. Sie dominiert nicht andere, sie dient ihnen. Wie **Karácsony** noch 1942 geschrieben hat: „Die Seele des Individuums ist autonom gegen jede Erziehungswirkung. Sie ist kein weißes Blatt, kein formbares Wachs. Darum ist die erzieherische Absicht illusorisch, da sich weder die gefühlsmäßige Welt noch die intellektuellen Tätigkeiten und der Wille eines Menschen beeinflußen lassen. Dagegen kann niemand leugnen, daß die Leute sehr starkt aufeinander wirken können".[2]

Gemäß **Karácsony** ist die Erziehung von Erwachsenen nur dann erfolgreich, wenn beide Seiten (die Erzieher und die Empfänger der Erziehung) dasselbe wollen. In diesem Fall verlangt die Erziehung eine sozial-seelische Einstellung, in welcher das sprachliche und das künstlerische Zeichensystem, und das gesellschaftliche Handlungssystem die Vorbedingungen sind. In diesen theoretischen Erörterungen hat die Notwendigkeit der Entwicklung einen wichtigen Platz. **Karácsony** betont: „Das Leben muß sich immer entwickeln. Die Erziehung ist die Antithese der gegenwärtigen Kultur, sie bereitet die Synthese der Zukunft".[3] Aber die Bildung ist ein weitläufiger Vorgang, der sich nicht selbst entfaltet. **Karácsony**

*Első megjelenés: Von der Zeitschrift *„Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung"* 61 Jg., Nr. 236, Juni 2010.

unterscheidet Volljährige und Erwachsene. Seiner Ansicht nach kann man nicht alle Volljährigen als Erwachsene betrachten. „Viele leben das eigene Leben bloß als ein Nacheinander von quantitativen Veränderungen. Sie werden geboren, wachsen, altern, und sterben. Aber das Erwachsenensein bedeutet eine Folge der qualitativen Veränderungen und eine sprunghafte Entwicklung".[4] Anspruch auf Bildung bedeutet dementsprechend eine qualitatve Veränderung, die vom Willen zur Selbstentwicklung kommt. Die Frage ist, wie sie sich im einzelnen vollzieht. **Karácsony** nennt diesbezüglich zwei Möglichkeiten: entweder mit Hilfe einer in der Kultur kompetenten, „wertvollen" Person, oder durch die Wirkung einer Gemeinschaft, die das erschütterte kollektive Lebensgefühl wiederherstellen kann. Die Gemeinschaft verstärkt die geselligen Kontakte, die demokratische Haltung und den Anspruch auf Bildung. Nach der Auffassung von **Karácsony** liegt die Hauptaufgabe der Freibildung in der Verstärkung des gemeinschaftlichen Lebensgefühls.

Dieser Prozeß sollte in der vorhandenen Kultur organisch stattfinden. Die Folklore wurzelt im Volk, aus welchem eine moderne Kultur herauswachsen kann. So, wie **Béla Bartók** und **Zoltán Kodály** alte Volkslieder sammelten und daraus moderne Musik komponierten. Gemäß **Karácsony** muß die Bildungarbeit auch einem ähnlichen Weg folgen. Er weist auf die Notwendigkeit der Kenntnisse der folkloristischen Tradition und beruft sich auf die organische Einbindung der neuen kulturellen Elemente in die vorhandenen Denkweisen. Er stellt weiter fest, daß der organische Entwicklungsprozeß der Kultur in Ungarn im 17. Jahrhundert abgebrochen wurde. Die Kultur der gelernten und ungelernten Menschen war vorher noch einheitlich. Die einen haben sich seitdem mit Übernahme fremder Modelle entwickelt. Die anderen sind ungarisch geblieben, aber in ihrer Entwicklung steckengeblieben. Wenn wir die entzweite Einheit restaurieren wollen, müssen zur Kultur des 17. Jahrhunderts zurückkehren, und die kulturellen Entwicklung von dort aus gemäß der heimatlichen Eigenarten wieder aufbauen. Es ist ein neuer „Ackerbau" nötig, um die Wurzeln der kulturellen Entwicklung zu finden.

„Wenn wir Freibildung machen wollen, müssen wir die Geschichte von vorne beginnen. Die Kultur im 20. Jahrhundert muß sich aus den Wurzeln des 17. Jahrhundert entwickeln, sonst haben wir gar nichts gemacht. Es muß jede Kultur aus dem folkloristischen Wurzeln sprießen, blühen, Früchte bringen und verwerten. Und wir werden in dasselber Kultur unsere Bauern, Arbeitern und Intelligenz zuteil werden lassen".[1] Wenn wir diese Behauptungen kritisch lesen, tauchen zwei Fragen auf. Erstens, ob man die Lebensumstände von 20. Jahrhundert mit denen von 17. Jahrhunderts vergleichen kann? Auch dann, wenn die Volkskultur aus der Vergangenheit in der heutigen Denkweise noch aufgehoben ist; abgesehen davon, daß die noch heute vollzogenen folkloristischen Traditionen in Ungarn eher im 19. Jahrhundert herausgebildet wurden. Man kann freilich den Standpunkt von **Karácsony** dort akzeptieren, wo er sagt, daß die Bildung auf die noch vorhandenen Kultur der Leute aufgebaut werden soll. Zweitens ist zu berücksichtigen, daß die Dörfer in Ungarn seit der Mitte des 20. Jahrhunderts indirekt von der Industrialisierung und Urbanisierung schon beeinflußt worden sind. Ein Teil der dörflichen Jugend hat sich schon mehr nach der städtischen Kultur orientiert. Die Vorstellung einer folklorzentrischen Bildung hat diese Veränderung außer Acht gelassen.

Rückkehr der Volksbildung und Gemeinschaftsbildung

Die Periode der Freibildung zwischen 1945 und 1948 hat nicht einmal drei Jahre gedauert. Das war zu wenig Zeit für eine Übernahme und Anwendung ihrer theoretischen Grundlagen. Schon im Sommer 1948 haben die ideologisch-politischen Angriffe der kommunistischen Partei dagegen begonnen. Sie haben den Liberalismus in der Freibildung kritisiert, weil die Selbstätigkeit der Gesellschaft – nach ihrer Auffassung – „nur nach dem vollen Sieg der demokratischen Kräfte, nach der Beendigung des Klassenkampfes" mög-

lich ist.[5] Die Freiheit der Freibildung würde den reaktionären Kräften Angriffsmöglichkeiten gegen die Demokratie bieten. Hier wurde in erster Linie an die Priester gedacht, die in der Leitung der Freibildung viele Positionen inne hatten, insbesondere in den Volkshochschulen. Die herrschende politische Kritik hat die Freibildung auch wegen ihrer romantischen Anschauung und ihrer Idealisierung der bäuerlichen Kultur verurteilt. Andere Kritikpunkte betrafen den Nationalismus und die Vernachläßigung der sowietischen Kultur. Letzlich wurde die Auffassung vertreten, die Freibildung trennt die verbreitete Kultur von der produktiven Arbeit und von den aktuellen politischen Aufgaben, und sie behindert die Ausformung einer „richtigen" gesellschaftlichen Anschauung.

Noch im gleichen Jahr, 1948 ist das Einparteienssystem zustande gekommen. Die Organisationen und Institutionen der Freibildung wurden liquidiert, ihre Mitarbeiter mit politisch „verläßlichen" Leuten, meistens mit niedrigeren Schulbildung, abgelöst. **Karácsony** wurde von der Universität Debrecen entlassen. Er war damals 59 Jahre alt. Der Begriff der Freibildung wurde durch den Begriff der Volksbildung offiziell ersetzt. Bezeichnend ist, daß die ideologisch-politische Erziehung der Bevölkerung als unerläßlich verkündet wurde. Auch die Kultur mußte den aktuellen politischen Aufgaben dienen. Es schien, daß das demokratische Modell der Bildung endgültig verschwinden würde. Aber nach dem Aufstand 1956 hatte sich das bildungspolitische Ziel verändert. Die Veränderung des Bewußtseins ist zwar die Hauptaufgabe geblieben, aber nicht direkt durch politische Agitation und Propaganda, sondern indirekt durch die Gestaltung der sogenannten „sozialistischen Bildung". Damit war die Verbreitung der kulturellen Werte gemeint, die den gesellschaftlichen Fortschritt fördern. Mit einem Jahrzehnt später nach der Einführung des freien Samstags wurde „die kulturelle Ausfüllung der Freizeit" zu einem Schlagwort. Es wurde schon aus der ideologisch-politischen Hinsicht ziemlich neutral und darum die Meinung verbreitet, daß die Mehrzeit für die Unterhaltung und Entspannung da ist.

In den Siebzigerjahren ist ein weiterer Begriffswechsel stattgefunden: die Volksbildung wurde durch die „Gemeinschaftsbildung" abgelöst, die der früheren Freibildung ähnlich war. Als das Gesetz darüber im Parlament diskutiert wurde, hat der zuständige Minister folgendes gesagt: „Nach dem Begriff der Volksbildung wurden die Leute mechanisch auf Schöpfer, Verbreiter und passive Empfänger aufgeteilt. Diesen Begriff haben wir jetzt mit der Gemeinschaftsbildung ersetzt. Sie ist demokratischer und verlangt mehr gemeinschaftliche Haltung… Sie bedeutet nicht nur Wissenserwerb, sondern eine aktive Teilnahme im schöpferischen und vermittlerischen Prozeß. Die Gemeinschaftsbildung gibt in der Verbindung der Individuen und in der Ganzheit einer Persönlichkeit, von der Seite der Gemeinschaft den Sinn der Bildung und Nutzen für die Gesellschaft. Sie setzt voraus, daß alle Leute ein spezifisches Wissen und Erfahrung haben, die wert sind der Gemeinschaft übergeben zu werden".[6]

Die Ahnlichkeiten mit den Überlegungen von **Karácsony** sind überraschend, obwohl die Vorlage des Gesetzes weder auf ihn, noch auf seine Theorie der Freibildung Bezug genommen hat. Anstatt der Freibildung hat die Vorlage den Begriff der Gemeinschaftsbildung benutzt, der schon am Ende des 19. Jahrhunderts im öffentlichen Leben üblich gewesen ist. Dieser Begriff hat sich damals auf die ganze Gesellschaft bezogen, jetzt wurde mit einer neuen, zusätzlichen Bedeutung ergänzt: der Tätigkeit von kleinen Gruppen. Der Begriffwechsel sollte in der Praxis eine neue Auffassung realisieren: die selbständige Organisierung von Bildung, aktive Teilnahme am Prozeß der Aneignung von Kultur, Gleichberechtigung und Partnerschaft zwischen den Lehrenden und Lernenden. Dies alles sollte der demokratischen Veränderung dienen. Man konnte eine Realisierung dieser Absicht erhoffen, da die politische Macht zu dieser Zeit die Notwendigkeit der Demokratisierung betont hat. Aber die gleichbleibende zentralistische Lenkung hat jeder Veränderung widersprochen. Darum konnten Veränderungen nur realisiert werden, wenn sie zentralistische Lenkung nicht in Zweifel zogen.

In dieser Zeit tauchten trotzdem neue Anregungen auf, welche die Kultur zur allgemeinen Lebensweise näher bringen wollten. **Ágnes Losonczi** schreibt: „Die Leute regen in ihrer alltäglichen Lebensführung, und ihren Interessen gemäß solche Fragen an, auf die sie nirgends eine Antwort finden. Die Lebensführung bedarf solcher Kenntnisse, die aber niemand erklärt. Wir verbreiten weit gefasste Kenntnisse, die zuweilen keine gesellschaftlichen Haftflächen haben".[7] Eine ähnliche Meinung vertritt **Ilona Vercseg:** „Die Gemeinschaftsbildung bedeutet nicht nur die Verbreitung der Wissenschaften und Künste, sondern sie sucht in den Interessen und Tätigkeiten der Menschen Anhaltspunkte, welche zum besseren Verständnis und zugleich zur Transzendierung der praktischen Wirklichkeit geeignet sind".[8]

Diese Feststellungen machten die Notwendigkeit einer Veränderung der Praxis erforderlich. Die Veränderungen sind aber zu dieser Zeit bloß Versuche geblieben, sie konnten nur hie und da verwirklicht werden. Sie wurden von den Mitarbeiter/innen des „Landesinstituts für die Gemeinschaftsbildung" angeregt. Ein solcher Versuch war „das offene Kulturhaus". Er ist aus jener Vorstellung hervorgegangen, die den ungenutzten Vorraum der Kulturhäuser besser nutzen wollte, um mit verschiedenen Angeboten einen zusätzlichen Gewinn zu machen. Die Leute sollten nicht nur bestimmte Programme besuchen, sondern auch dann ins Gebäude kommen, wenn dort keine Veranstaltungen angekündigt waren. Im Vorraum der Kulturhäuser wurde eine Informationszone eingerichtet, in der die Leute auf ihre alltäglichen Probleme Antworten bekommen können. Zum Beispiel. über den Fahrplan von Zügen und Autobuslinien, über die Adresse und Ordinationszeiten von Arzten, juristische Beratungen, verschiedene Reparaturdienste, Auflagen für Bauarbeit, Gartenarbeit und Handarbeit. In einem anderen Teil sollte die Kommunikation ausgestaltet werden, damit die Menschen miteinander reden, Zeitungen, Handbücher, Lexika lesen, Schnittmuster entwerfen, Diafilme sehen können. In der dritten Zone findet man Werkzeuge, wo es eine Möglichkeit, sich selbständig zu betätigen: zeichnen, malen, nähen, handarbeitten, Spielzeuge verfertigen. Diese Möglichkeiten aktivieren die Besucher/innen im Unterschied zu einer passiven Haltung in der üblichen Bildung.[8]

Andere Versuche zielten darauf, die Kultur nach den Bedürfnissen des alltäglichen Lebens auszurichten.[9] Ein Beispiel dazu: In einem Dorf in Nord-Ungarn hat eine neue Direktorin aus Budapest die Leitung des Kulturhauses übernommen. Sie merkte sofort, daß das Gebäude oft leersteht, und nur das Buffet und die Schank besucht werden. Es schien so, als würden sich die Dorfbewohner/innen gar nicht für Kultur interessieren. Sie merkte, daß viele Familien ein neues Haus bauen wollen. Dafür gab es aber für alle nur einen einzigen einheitlichen Plan. Die Direktorin des Kulturhauses lud daraufhin einen ihr Architekt aus Budapest zu einem Lichtsbildvortrag im Kulturhaus ein. Er zeigte, wie in Holland Familienhäuser gebaut werden, und stellte verschiedene Pläne vor, aus welchen die Leute wählen konnten. Dieser Vortrag hat großes Interesse ausgelöst, und von den Anwesenden wurden sofort einige Pläne bestellt. Das lebhafte Interesse wurde nicht nur durch die Pläne selbst, sondern auch durch die Wahlmöglichkeit ausgelöst. Damals war eine Wahlmöglichkeit nämlich generell nicht üblich.

Nach der Bestellung der Baupläne hat die Kulturhaus-Direktorin gleich ein Adressbuch mit den Namen der lokalen Baufachleute (Maurer, Zimmerleute, Schlosser, Wasserleitungsmonteur, Maler usw.) für die Interessenten verteilt. Nachher hat sie zu Baumaterialen und Möbel zwei Ausstellungen organisiert und darüber informiert, wo diese zu kaufen sind. Die Bibliothek des Kulturhauses hat Zeitschriften über die Wohnungseinrichtungen aboniert, auch fremdsprachige Publikationen. Gleichzeitig hat das Kulturhaus Sprachkurse angeboten, damit die fremdsprachigen Zeitschriften gelesen werden konnten. Mit dieser vielfältigen Programmpalette konnten Leute für Bildung motiviert werden.

Beim folgenden Fall verhielt es sich ähnlich. In einer kleineren Stadt in Süd-Ungarn wurde ein neues Kulturhaus eröffnet. Dem Direktor kam die Idee, es zur Nutzung auch den lokalen Betrieben und Unternehmen anzubieten, damit sie ihre Tätigkeit bekannt machen können. Die Idee hat sich bewährt, verschiedene Arbeitsplätze mit Ausstellungen, Filmen, Publikationen und mit einem Forum der breiten Öffentlichkeit vorzustellen. Das Kulturhaus war den ganzen Tag über voll mit Besucher/innen. Die Werktätigen haben ihre Familie und ihre Bekannten mitgebracht, um ihnen die Ergebnisse ihrer Arbeit stolz zu zeigen. Für die weiteren Programme des Kulturhauses wurde dadurch reges Interesse geweckt.

Der Kultursoziologe, **Iván Vitányi** hat in einem seiner theoretischen Artikel zwei Begriffe unterschieden: die Demokratisierung und die Demokratie der Kultur.[10] Die Demokratisierung der Kultur will die geistigen Werte zum Gemeingut machen, also in breiteren Kreisen bekanntmachen. Die Leute bleiben in diesem Fall passive Teilnehmer. Die einfache Verbreitung will nur mehr Besucher ansprechen, und sie läßt außer Acht, wie tief die Wirkung ist. Die Demokratie der Kultur wünscht dagegen eine aktive Beziehung zwischen den Menschen und den kulturellen Gütern, vor allem in Hinblick auf den selbsttätigen Bildungserwerb. Sie hängt mit der Demokratie der Gesellschaft zusammen, also mit der Aktivität in der Gesellschaft. Es bedeutet, Verantwortung für die Lösung der Probleme des öffentlichen Lebens zu übernehmen. So muß die Bildung auch das gesellschaftliche Wissen beinhalten, und sich nicht bloß auf die beruflichen Aspekte und auf die Künste beschränken. Wenn die gesellschaftliche Aktivität aus dem sozialen Charakter der Bildung folgt, wird die gemeinschaftliche Bildung bevorzugt.

Es ist fraglich, ob die Praxis der Kulturverbreitung mit den selbsttätigen Gemeinschaften ergänzt werden kann. In Ungarn sind die laienkünstlerischen Gruppen sehr populär und zahlreich. Ihr Ziel sind meistens Bühnenauftritte. Lernen in Gruppen ist als Ziel seltener anzutreffen. Sie werden Fachzirkel genannt, zum Beispiel Astronomischer-, Modellmacher-, Mineralsammler-, Numismatiker-, Zierpflanzenbau- oder Gartenfreund-Zirkel. Diese Gruppen sind für gewöhnlich Hobby-Zirkel, aber in ihrem Kontext kann gezielter gelernt werden. 1981 kam es zu einer bemerkenswerten Anregung in der Stadt und im Komitat Debrecen. Eine Assistentin von der Universität hat auf Grund ihrer ausländischen Erfahrungen eine Abhandlung über die finnische Erwachsenenbildung geschrieben. Sie hat über die in Finnland verbreiteten Studienzirkel berichtet, und sie hat den „Methodischen Wegweiser für die Studienzirkel" ins Ungarische übertragen. Darauf hin wurde im lokalen Bildungszentrum die Idee geboren, ähnliche Lernzirkel auch in Ungarn zu organisieren. Auf eine diesbezügliche Mitteilung in der örtlichen Zeitung hin haben sich 649 Interessierte gemeldet, die 76 Gruppen (Zirkel) bildeten. Diese Zirkel wählten selbstständig Themen und Methoden. Die Mehrheit interessierte für theoretische Themen: Lebensweise der Arbeiter in der örtlichen Arzneifabrik, Ethnographie, Ortsgeschichte, ungarische Geschichte, Literatur und Filmkunst. Einige Gruppen wählten praktische Aufgaben: Töpfern, Keramik-, Lederwarenfertigung, Weberei. Nach einem Jahr legten die Zirkel vor einer Jury über ihre Arbeit Rechenschaft ab. (Mündlich, praktisch, und mit einer Ausstellung, sowie einem Film.)

Man kann die Tätigkeit der Studienzirkel als erfolgreich bezeichnen, obwohl nur 42% der Teilnehmer/innen bis zum Ende des Jahres geblieben sind. Im folgenden Jahr haben sich 40 Personen mehr gemeldet. Es bildeten sich 81 Gruppen, in denen 688 Personen zu arbeiten begonnen haben. Am Ende des Jahres waren es 56%. Trotz der Steigerung haben die Zirkel ihre Tätigkeit im dritten Jahr wegen dem Ausfall der finanziellen Unterstützung beendet. Aber die fertigen Aufsätze, Filme, kunstgewerblichen Schöpfungen und die Weitergabe der erworbenen Kenntnisse in Schulen und Kulturhäusern großen Anklang fanden großen Anklang. Sie stellten unter Beweiß, daß diese Anregung viele wertvolle Ergebnisse zeitigte.[11]

Veränderungen nach dem politischen und wirtschaftlichen Systemwechsel

Obwohl der Systemwechsel schon 1989 erfolgte, wurde ein Gesetz über das Bildungswesen im Allgemeinen erst 1997, und ein weiteres Gesetz für Erwachsenenbildung 2001 verabschiedet. Das Letztere hat das Recht auf Lernen über die Lebensspanne hinweg und die Möglichkeit der Teilnahme für alle an Erwachsenenbildung deklariert. Es wurde den Institutionen vorgeschrieben, die erwerbbaren Qualifikationen und die Feststellung der Leistungen im Rahmen eines Vertrags zu bestimmen. Das Gesetz hat die Gleichwertigkeit des Fernstudiums mit anderen Formen des Lernens festgehalten. Gleichzeitig wurde die finanzielle Unterstützung geregelt. Es wurde auch das Nationale Institut für Erwachsenenbildung gegründet.[12]

Man ging davon aus, daß Demokratie in der Bildung durch die Einführung des politischen Mehrparteiensystems in einer bürgerlichen Gesellschaft bestärkt wird. Dies kann besonders nach zwei Aspekten betrachtet werden. Erstens, wie sehr die Bildung zu einem allgemeinen gesellschaftlichen Anspruch wird, zweitens, in welchem Ausmaß die sozialen Kräfte an ihrer Organisierung beteiligt sind. Es bleibt fraglich, ob die gemeinschaftlichen Formen der Bildung dabei mehr oder weniger prägend werden. Es ist schwer auf die erste Frage eine eindeutige Antwort zu geben. Zweifellos gibt es eine große Entwicklung im Lernen, um den Erfordernissen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden. Die regionalen „Arbeitskraftszentren" sind staatliche Institutionen, daneben sind noch private Firmen auf dem gleichen Gebiet tätig. In ihrem Angebot findet man Kurse für die Wirtschaft und das Geschäftsleben. Es gibt überdies Lehrgänge für die Industrie und für die Verwaltung. Kurse für Informationstechnik und Fremdsprachen sind immer gut belegt. Neu sind Kurse für Unternehmer und Manager. Bei diesen Kursen verwendet man oft Gruppen-Traininge, bei denen die Teilnehmer/innen Probleme lösen, Rollen-Spiele simulieren und sich Selbstreflexionsfähigkeit aneignen. Die Arbeitslosen können kostenlos lernen, sie bekommen staatliche Unterstützung. Ein Problem ist häufig: wenn die spezifische Ausbildung ist mit dem Stellenangebot nicht in Einklang zu bringen, und daher keine Anstellung möglich ist. Ein weiteres Problem ist die Entfernung zwischen dem Wohnort und dem eventuellen Arbeitsplatz. Ein anderes Problem liegt darin, daß das Interesse an nicht beruflicher, allgemeiner Bildung zurückgeht. Die Ursache sieht man in der Abnahme der staatlichen Unterstützung auf diesem Gebiet und in der geringeren zahlungsfähigen Nachfrage der Menschen.

Ein deutliches Symptom dafür ist, daß die „Gesellschaft für die Verbreitung der Wissenschaftlichen Kenntnissen" – nach rund 150-jähriger Tätigkeit – die Popularisierung der Wissenschaft fast ganz aufgegeben. Sie organisiert hauptsächlich Fachkurse und Fremdsprachenkurse. Kurse für politische Bildung sind gestrichen worden. Vorher waren diese weit verbreitet, aber ziemlich einseitig. Sie haben nur dem Interesse der politischen Macht gedient. Statt einer nötigen Reform und statt der Ausgestaltung der staatsbürgerlichen Bildung wurden ihre Institutionen liquidiert. Es kommt oft vor, daß die Beurteilung der politischen Probleme im öffentlichen Leben unklar ist, und in der öffentlichen Diskussion Vorurteile und Voreingenommenheit an Stelle von Argumenten überwiegen.

Es ist auffallend, daß die Teilnehmer/innen dieser Lehrgänge hauptsächlich Mittel- oder Hochschul-Bildung haben. Leute mit niedrigerer Bildung melden sich sehr selten zum Lernen, obwohl sie eine staatliche finnanzielle Unterstützung dazu beantragen können. Dieses ist auch im Schulsystem festzustellen. In den Abendkursen der Grundstufe lernen kaum Erwachsene, an der Mittelstufe gibt es mehr Teilnehmer/innen und an den Universitäten erhöht sich die Zahl der Interessierten jährlich. Das Problem wird immer stärker bemerkbar: die Gesellschaft spaltet sich in Bezug auf das Bildungsniveau. Einerseits gibt es Leute, die fähig sind, mit den neueren Anforderungen Schritt zu halten, andererseits Leute, die nicht einmal Interesse dafür zeigen.

Es wächst die Aktivität der sozialen Kräfte, es gibt nämlich schon viele zivile Vereine. Unter ihnen beschäftigen sich aber nur wenige mit der Erwachsenenbildung. In der Mehrheit handelt sich um Traditionshüter, Verteidiger der lokalen Interessen und verschiedene Stiftungen, die das Weiterlernen von Jugendlichen fördern. Unter den 7655 zivilen Organisationen beschäftigen sich viele auch mit Unterricht, aber nur 5% davon mit Erwachsenenbildung. Nach einer offiziellen Statistik aus dem Jahr 2004 gehören sie als lokale Organisationen entweder zur „Gesellschaft der Verbreitung der Wissenschaftlichen Kenntnissen", als ihre lokale Organisationen (43), oder zu den örtlichen Volkshochschul-Vereinen (54). Überdies beschäftigen sich andere Organisationen mit beruflicher Bildung (21), mit fremdsprachlicher Bildung (7), mit nichtberuflicher allgemeiner Bildung (7). Insgesamt handelt es sich um132 Organisationen. Darüber hinaus unterstützen fast zweimal soviel Stiftungen die Erwachsenenbildung: 147 der beruflichen, 58 der fremdsprachlichen, 31 der populärwissenschaftlichen Bildung. (Zusammen 236 Stiftungen) Mária Arapovics schreibt: „Also nicht die selbsttätigen, selbsterhaltenden sozialen Gruppen wurden charakteristisch für die Institutionalisierung der Erwachsenenbildung sondern die „fürsorglichen" Stiftungen."[13]

Was die gemeinschaftliche Bildung betrifft, ist ihre Verbreitung bis heute wesentlich unverändert geblieben. Zwar wird im neuen Bildungsgesetz von 1997 festgehalten, daß jeder berechtigt sei, eine Bildungsgemeinschaft zu gründen und zu führen, doch die Stätten der gemeinschaftlichen Bildung sind weiterhin in den Kulturhäusern; beispielweise die verschiedene Gemeinschaften von laienkünstlerischenGruppen oder Hobby.-Zirkeln. Es ist zu bemerken, daß diese Gruppen schon vor dem politischen Systemwechsel existierten, und ihre Zahl seither eher etwas abgenommen hat. Es ist auch interessant, wie sich die Tätigkeit der Volkshochschulen sich verändert hat. Die Volkshochschulen funktionierten zwischen 1936 und 1948 nach dem nordeuropäischen Modell in Internatsform. Als sie nach einem fast vierzigjährigen Verbot wieder neugegründet wurden, organisierten sie nur Vortragsserien ohne Internatsbetrieb. Obgleich diese Veranstaltungen praktisch keine gemeinschaftlichen Formen bildeten, wurde ihre Tätigkeit in der Fachliteratur trotzdem als gemeinschaftliche Bildung betrachtet. Ihre Zielgruppen haben sich auch verändert. Früher wollten die Volkshochschulen die jüngeren Bauernschaft einbeziehen, jetzt beabsichtigen sie eher die in ungünstiger sozialer Lage lebenden Menschen. (Arbeitslose, Pensionisten, Vorbestrafte, Zigeuner usw.) zu informieren. Die Volkshochschulen beschäftigen sich nebenbei mit der Bildung der Vertreter der Selbstverwaltungseinrichtungen und der Leiter ziviler Organisationen. Von allen Einrichtungen der Erwachsenenbildung haben jedoch die Volkshochschulvereine die nichtberuflische allgemeine Bildung am meisten bewahrt.

Die Gruppenaktívität findet man in der Bewegung der Gemeinschaftsentwicklung („Community Development"), weil ihre Gruppen für die Lösung lokaler Probleme anstreben. Das kann man auch als Lernen auffassen, weil die Mitglieder der Gruppen Kenntnisse und Fertigkeiten dazu erwerben müssen. Sie verbinden ihre Tätigkeit mit Bildung. Seit dem politischen Systemwechsel in Ungarn scheint diese Bewegung gestärkt. Ihre Arbeit ist heute mit der internationalen Fachliteratur theoretisch und methodisch begründet. Die Teilnehmer bereiten sich sorgfältig auf die Anwendung der speziellen Methoden vor. Ein Beispiel wie die „Zukunftswerkstatt" beweist deren Wirksamkeit, weil man die Lösung der örtlichen Probleme mit der Planung der perspektivistischen Möglichkeiten verbunden hat. Diese Methode war übrigens von deutschen und österreichischen Fachleuten, wie Robert Jung und Norbert Miller, entwickelt, die Anwendung in Ungarn war eine internationale Aktion.

Bei dieser Arbeit in einem ungarischen Dorf haben elf ungarische und dreizehn ausländische Fachleute teilgenommen. Die Voraussetzung für Wirksamkeit war die gründliche Vorbereitung. Nach der Auflistung der lokalen Probleme galt es die Ziele zu klären. Zum Beispiel das Bewußtmachung der Entwicklunspläne auf Grund der örtlichen Gegebenheiten, die Stärkung des gemeinschaftlichen Denkens, die Einbeziehung

der Jungen in die Entwicklungsarbeit, die Berücksichtigung der Sorgen Benachteiligter wie alleintehende ältere Menschen, Arbeitslose, kinderreichen Familien. Diese Ziele wurden von den Teilnehmer/innen analysierend estimmt, mit Berücksichtigung der möglichen Hindernisse. In kleineren Gruppen wurden die Themen nach ihrer Wichtigkeit gereicht. Die Fachleute der Gemeinschaftsentwicklung haben die Aufgaben neubestimmt, indem sie mit der Überwindung der Schwierigkeiten den erreichenden idealen Zustand in den Vordergrund gestellt, und der freien Lauf gelassen haben. Über die Verwirklichung der Ziele wurde ein Fragebogen erstellt und die Meinungen der ortsansässigen Leute eingebunden. Die Fragebogen wurden den Familien persönlich mit erklärenden Hinweisen übergegeben. Die Antworten wurden zusammengefaßt und in einer öffentlichen Veranstaltung dargelegt. Nachfolgend wurde eine Organisation auf die Beine gestellt, mit Leuten, die bereit waren, die angenommenen Ziele zu verwirklichen. Diese Gemeinschaft funktioniert seither als Verein.[14]

Es ist festzuhalten, daß eine Gemeinschaftsentwicklung eher in kleineren Orten Erfolge erreichen kann, in größeren Städten weniger. Darum ist nicht zu erwarten, daß sich das gesamte Bildungswesen nach diesem Muster umformen lässt. Wenn wir die seit dem Systemwechsel vergangene Zeit mit den Jahren der Freibildung vergleichen, können wir feststellen, daß die Demokratie der Bildung sich nur teilweise durchgesetzt hat. Die Möglichkeiten bestanden, sie wurden jedoch nicht immer realisiert. Heutzutage werden in Ungarn über die Erwachsenenbildung viele Konferenzen organisiert, aber diese beinhalten meistens nur Vorträge, für die gründliche Besprechung der Problemen bleibt immer weniger Zeit. Es scheint so, als ob die Informationsmitteilung (über die Prinzipien und Aufgaben) wichtiger wäre, als die Verbindung der persönlichen Meinungen von Teilnehmer/innen zur Lösung der Probleme.

Literaturverzeichnis

[1]**Karácsony Sándor:** *Új Szántás.* (Neuer Ackerbau.) *Új Szántás.* 1. 1947.

[2]**Karácsony Sándor:** *Ocsudó Magyarság.* (Sich bekommendes Ungarntum) Exodus, Budapest, p. 24. 1942.

[3]**Karácsony Sándor:** *Felnőttek nevelése.* (Erziehung der Erwachsenen) *Új Szántás.* pp. 8–9. 1948.

[4]**Mátyás Durkó:** *Karácsony Sándor művelődéstörténeti, felnőttnevelési és szabadművelődési koncepciója.* (Konzeption von Sándor Karácsony über die Bildungsgeschichte, die Erwachsenenbildung und die Freibildung.) *Debreceni Szemle,* 2. pp. 274–294. 1997.

[5]**E. Kovács Kálmán:** *A szabadművelődés kérdéseiről.* (Über die Fragen der Freibildung.) *Új Szántás.* 1948. pp. 8–9.

[6]*Törvény a közművelődésről.* (Gesetz über die gemeinschaftlichen Bildung) Kossuth Kiadó. 1977.

[7]**Losonczi Ágnes:** *Az élettörekvések és az ismeretterjesztés.* (Die Lebensbestrebungen und die Verbreitung der Kenntnissen) TIT Műhely, Budapest. 2. 1980.

[8]**Ilona Vercseg:** *Ajánlás.* (Anbietung) In: *Alapvetés.* Múzsák Közművelődési Kiadó. pp. 5–6. 1985.

[9]**Varga, A.T.–Vercseg, I.**: *Közelítések* (Annäherungen). Népművelési Intézet, Budapest, 1982.

[10]**Vitányi Iván:** *Kulturális demokrácia – a kultúra demokratizálása.* (Kulturelle Demokratie – Demokratisierung der Kultur) *Világosság.* 8–9. pp. 585–589. 1981.

[11]**Francz Vilmos–Koczokné Boruzs Judit:** *Munkatársak, barátok, családok, lakótársak önművelő körei.* (Selbstbildungszirkel der Mitarbeiter, Freunde, Familien, Mitbewohner) Debrecen, 1983.

[12]*Törvény a felnőttképzésről.* (Gesetz über die Erwachsenenbildung) *Magyar Közlöny* CXL No. 53. 2001.

[13]**Arapovics, Mária:** *Felnőttképzési nonprofit-szervezetek Magyarországon.* (Nichtprofit-Organisationen in der Erwachsenenbildung in Ungarn) Ráció Kiadó, Budapest, p. 57. 2007.

[14]**Varga A.T.–Vecseg I.:** *Közösségfejlesztés.* (Gemeinschaftsentfaltung) Magyar Művelődési Intézet. Budapest. 1998.

Felnőttképzési Szemle V. évfolyam, 1–2. szám – 2011. november

Cserné Adermann Gizella

A PROJEKT, MINT A FELNŐTTKORI TANULÁS SZÍNTERE

A projekt sajátosságai

Manapság szinte nincs olyan források elnyerésére irányuló pályázat, különböz?ő területeken tervezett és végrehajtandó fejlesztés, innovatív tevékenység, sőt, tanulás-szervezés sem, amelyben ne jelenne meg a projekt fogalma. Az andragógiai-pedagógiai területen dolgozó szakemberek számára a projektmunka a korszerű oktatási módszerek között kiemelkedő helyet foglal el, számos továbbképzés, workshop és más tanulási alkalom szerveződik a formális tanulás keretei között hatásosan működő projekt-módszer népszerűsítésére.

A projekt-szerű működés azonban messze túlmutat az oktatási intézmények falain. Az alábbiakban azt a feltevésünket, sőt meggyőződésünket kívánjuk igazolni, hogy a nem tanulási célú projektek a felnőttkori informális és nemformális tanulásnak fontos szinterei. Ezeknek a projekteknek a jellemzője az egyén oldaláról, hogy a tanulási folyamatok más tevékenység közben, mintegy annak előfeltétele vagy „mellékhatása"-ként jönnek létre, ugyanakkor ezek a tanulási eredmények túlmutatnak egy konkrét projekt keretein, és az élet különböző területein jól használhatók.

A magyar nyelv az angol project kifejezést vette át, így alakult ki a magyar projekt szó. Az angol *project* szó pedig a latin *projectum, projicere* szóból származik, melynek jelentése „valaminek az előre vetítése". A *pro-* előtag (görög προ) jelzi, hogy az utótagban szereplő cselekvést időben megelőzi valami, míg a szó második tagja a *jacere,* „vetít". A „projekt" eredeti jelentése tehát „valami, ami történik, mielőtt valami mást megteszünk". A szó eredeti jelentése tehát inkább valaminek a tervezésére vonatkozott, nem pedig magának a tervnek a végrehajtására. A projekt szó használata és jelentése az 1950-es években alakult át, amikor számos projektmenedzsment technika került bevezetésre: egyre inkább összevonódott a projekt és a célok – a projekt már a tervet és a végrehajtást is magába foglalta.[1]

Az Nemzetközi Szabványügyi Szervezet (ISO) által kiadott meghatározás szerint: „A projekt egy olyan egyedi folyamatrendszer, amely kezelési és befejezési időpontokkal megjelölt, specifikus követelményeknek – határidő, költség, erőforrás – megfelelő célkitűzés elérése érdekében vállalt, koordinált és kontrollált tevékenységek csoportja."[2]

A ‚Projekt' fogalmát elsősorban az ‚operatív munkakörnyezet' fogalmától szokták megkülönböztetni, ahol a folyamatosan, mindennap ismétlődő, megszokott, sablonos foglalatosságok, munkamenetek zajlanak adott eredmények elérése érdekében.

A projekt általános jellemzői:

- A projekt helyzetelemzésen alapul, és reális igényekre ad választ;
- Ebből következik, hogy a projekt az igények kielégítésére, konkrét célra, célokra irányul;
- Egyszeri: a projektnek van kezdete és vége;
- Egyedi: a projekt végén létrejövő termék, szolgáltatás vagy eredmény valamilyen módon eltér a jelenlegitől;
- A projekt épít a meglévő erőforrásokra;
- Fokozatos kidolgozás jellemző rá: a projekt egyedisége miatt nagyobb a bizonytalanság a projekt

végrehajtásában, mint a rutinszerű munkafeladatokban, ezért a projekt végrehajtása lépésekben, fázisokban történik, a háttérkörnyezet módosulása esetén a tervezettől eltérő változtatásokkal;

- A projekt mennyiségi és minőségi eredményeket hoz;
- Eredményei folyamatosan és utólagosan is értékelhetők.

A projektek eredményeikben egyediek, addig meg nem oldott problémákra kínálnak újszerű, innovatív megoldásokat. Ugyanakkor a projekt kollektív tevékenység, amelyet különböző partnerek és teamek hajtanak végre.

„A projekt megvalósításának sikere legnagyobb részben a közreműködő szakemberek hozzáértésén, elkötelezettségén múlik, azaz a humán erőforrás szerepe a folyamatban jóval fontosabb, mint akár a tárgyi, akár a pénzügyi forrásoké."[3]

Mivel a projekt sikerességének egyik legfontosabb feltétele a megfelelő emberi erőforrás biztosítása, ennek az aspektusnak a kiemelése a projektek sikere szempontjából lényeges elem. A projekt az ember napi munkájához képest új feladatot jelent. Mint minden új feladat megoldására az életben, a projektben való közreműködésre is alkalmassá kell válni. Az alkalmassá válás különböző tanulási folyamatok eredménye lesz. Meg kell jegyeznünk, hogy a projekt végrehajtása során az előre nem látható feltételekhez, nehézségekhez való alkalmazkodás, ezek megfelelő módon való kezelése is az emberi erőforrás folyamatos fejlesztésével lehetséges. A fenti logika alapján a sikeres projektekben közreműködők folyamatos tanulásra kényszerülnek.

A projektek és a felnőttkori tanulás kapcsolatát erősíti meg az alábbi idézet is: „Bármennyire nehezen is mérhető az intézmény- és eljárásrendszerek működése, az Európai Unió a politikák és programok fejlesztésében az alkalmazott módszertanon keresztül is ösztönzi, ill. versenyre kényszeríti az érintetteket. Ennek lényege *a dinamikusan változó környezethez való folyamatos alkalmazkodás, az önértékelésen alapuló folyamatos „tanulásra",* amely intézményi reformokat vált ki és a humánerőforrás feltételek folyamatos fejlesztését eredményezi."

A fent idézett munkában használják a szerzők az „öntanulási ciklus" fogalmát, amelyet a következőképpen írnak le: „Az „öntanulási" ciklus a *reflexióval kezdődik,* amikor arra a kérdésre kell válaszolnunk, milyen volt a teljesítményünk az elmúlt időben. Ezt követi a fogalmi keretbe illesztés, amikor azt a kérdést tesszük fel magunknak, hogyan segíthet az elmélet a teljesítményünk további javításában.

A következő lépés a *kísérlet,* amikor arra keressük a választ, hogyan lehetünk képesek arra, hogy az új elméleti megfontolásokat lépésről-lépésre beépítsük az előttünk álló megoldásokba. Ezután következhet az új tervek *gyakorlati megvalósítása* és a nyomon követés."[4]

Bár írásunkban mindvégig hangsúlyozzuk, hogy a projektekben való közreműködés által generált tanulási folyamatok különböznek a didaktikában használt projekt-oktatás vagy projekt-módszer által kiváltott tanulási folyamatoktól, mégis úgy véljük, hogy egy rövid összehasonlítás hasznos lesz témánk további tárgyalása szempontjából.

Projektek a munka világában és az iskolában – azonosságok és különbségek

A projekt-módszer megjelenése az iskolában a XIX. század végén, a XX. század elején megjelenő reformpedagógiák egyik máig ható eredménye. A „projekt" kifejezést az oktatásban, nevezetesen éppen a közoktatásban pedagógiai értelemben először 1900-ban **R. Richardson** alkalmazta az Egyesült Államokban a szakmai oktatáshoz kapcsolódóan. E terminust a következő pedagógiai folyamat lefedésére találták

alkalmasnak: a szakmát tanuló fiatalok önállóan határozzák meg a saját vizsgamunka darabjukat s az elkészítéshez szükséges munkamenet tervét, majd az önálló elkészítés után értékelésre bemutatják azt.

A módszer továbbfejlesztésében nagy szerepe volt a pragmatizmus nevelésfelfogásának és **John Dewey** pedagógiájának. **Dewey** 1902-ben megjelent, a cselekvő iskola koncepcióját bemutató, *A gyermek és a tanterv* című tanulmányában utal arra, hogy a gyermek tapasztalata ugyanabból a forrásból fakad, mint a felnőtt tapasztalata, ezért a gyermek saját tapasztalatát a tantervben leképezett tapasztalat felé kell irányítani. **Dewey** ezen gondolataira épült a projektoktatás. A „projektoktatás" azt a törekvést takarja, amelynek középpontjában a tervszerűen kialakított, problémaközpontú cselekvés gondolata áll.[5]

A projekt-módszer kialakítása **Wilhelm Heard Kilpatrick** nevéhez fűződik.1918-ban jelent meg *"The Project Method"* című tanulmánya, amelynek teljes címe: „A projekt-módszer. A céltudatos tevékenység alkalmazása a pedagógiai folyamatban" is utalt a koncepció legfőbb alapelvére, **Dewey** szavaival élve a "learning by doing" iskolai gyakorlatára.

Európa legtöbb országában a projekt oktatás az 1960-as évek végéig a közoktatás gyakorlatában nem játszott jelentős szerepet, a 70-es évektől viszont egyre többen alkalmazzák. „A projekt általános és pedagógiai értelmezésében közös, hogy mindkettő komplex téma feldolgozása érdekében zajló egyszeri folyamat, s hogy a folyamat struktúrája értelemszerűen azonos. A projekt céljában, tartalmában, megvalósításában, eredményeiben, értékelésében viszont elég nagyok a különbségek."[6]

E helyen nem tudunk elmélkedni részletesebben az oktatási projektekről, ezért csupán kiemeljük az oktatási/tanulási célú projekteknek néhány olyan jellemzőjét, amelyek mentén hasonlóságokat – és alapvető különbségeket – lehet kimutatni a nem oktatási célú, a munkatevékenység során végrehajtott projektekkel, ezt foglaltuk össze a következő táblázatban (ld. 36. oldalon).

Az alábbi összehasonlításból is kiderül, hogy a két projekt-típus között a fő különbség a célok meghatározásában fedezhető fel: míg az iskolai projektek esetében a fő cél a tanulás, a projektek témáit pedig ehhez a célhoz adekvát módon határozzák meg a tanárok, vagy kisebb-nagyobb mértékű önállósággal a tanulók. Az általános (nem oktatási célú), gyakran munkatevékenységhez kötődő projektekben az adott munkaterületen, munkafolyamatokban mutatkozó valós változtatási igények adják a projekt tárgyát, egyúttal a végrehajtás célját. Az általános projektekben nagy hangsúlyt kap a projektötletek beillesztése egy adott pályázati kiírásba és a finanszírozás megkeresése.

Ha azonban a többi elemet állítjuk egymás mellé, jelentős hasonlóságokat találunk. A magunk részéről a legnagyobb hasonlóságot abban látjuk, hogy mindkét esetben a törekvés egy konkrét eredményt hozó feladat végrehajtása, amely a résztvevők oldaláról tervezést, szervezést, végrehajtást és folyamatos nyomon követést igényel, a projekt eredményeit pedig a projekt „kiírói" is értékelik. A projekt végrehajtása során mindkét színtéren jelentős tanulási folyamatok zajlanak le, de míg az első esetben, az oktatáshoz kötődő projektek esetében a hangsúly a tanuláson, pontosabban a formális tanuláson van – akkor is, ha a tanuló ezt kevésbé érzékeli – a munka világában a kitűzött konkrét cél/változás elérése a siker kritériuma, és a feladat végrehajtása közben lezajló tanulási folyamatok, lévén, hogy ezek többsége az informális tanulás kategóriájába sorolható, nem feltétlenül tudatosulnak a résztvevőkben mint tanulási tevékenység.

Még mielőtt bemutatnánk projekt megvalósítókkal készített interjúnk tapasztalatait a projektek másodlagos eredményeképpen megvalósuló felnőttkori tanulással kapcsolatban, szólunk arról, hogy hogyan értelmezzük a formális, a nem-formális és az informális tanulás fogalmát.

Iskolai projektek	Általános – nem elsődlegesen tanulási célú – projektek
A projekt célja:	*A projekt célja:*
• a tanulói tevékenység oldaláról: egy kiválasztott téma feldolgozása, egy adott probléma megoldása. A választott témák mindig életszerűek • a nevelés oldaláról: a tanuló személyiségében a nevelési célokkal adekvát változások előidézése	reális igényekre adandó válasz, ezek az igények konkrét célokban fogalmazódnak meg. A projekt helyzetelemzésen alapul.
A projekt tartalma:	*A projekt tartalma:*
a tanulók érdeklődésének megfelelő, számukra új produktum	valamilyen társadalmilag hasznos produktum létrehozása
Az önálló tanulás deklarált célként jelenik meg a projektmunkában	A tanulás a végrehajtás járulékos produktuma, gyakran informális módon zajlik.
A projekt végterméke egy önálló vagy közös alkotás. Legfontosabb eredménye azonban a tanulóban végbemenő változás	Legfontosabb eredménye a célban meghatározott produktumok minél pontosabb teljesítése
A projekt tartalma és feladatai figyelembe veszik a tanuló előzetes tudását és életkori sajátosságait	A projekt épít a meglévő erőforrásokra; de a napi munkához képest új feladatot jelent, ezért gyakran igényel emberi erőforrás fejlesztést is.
A projekt irányítása, vezetése elsősorban pedagógiai feladat	A projekt célirányos működését a projektmenedzsment biztosítja
A projekt végrehajtása történhet egyénileg vagy csoportokban	A projekt végrehajtása kooperációt, gyakran új szervezeti konstrukció létrehozását igényli
A pedagógiai projektek fázisai:	*Projektciklus elemek (fázisok):*
• A téma megkeresése • Tervezés • Kivitelezés • Felülvizsgálat • Továbbfejlesztés	• Programozás • Koncepció alkotás, keretbe illesztés • Tervezés • Finanszírozás • Megvalósítás • Értékelés
A projekt értékelésében a tanári értékelés mellett nagy szerepe van az önértékelésnek és a társak értékelésének	A projektet a mérföldkövek segítségével folyamatosan is értékelik, az elkészült produktumokat záró értékeléssel minősítik.

A formális, nem-formális és informális tanulás

Az Európai Bizottság által 2001-ben megfogalmazott – és azóta a témával foglalkozó legtöbb írásban hivatkozott, általában kiindulópontként használt – meghatározás szerint a formális tanulás *(formal learning)* tipikusan képzőintézményekhez kapcsolódik, és a tanulás célját, idejét, és a tanuló támogatásának módját illetően strukturált, valamint végzettség megszerzéséhez vezet. Emellett az is jellemzi, hogy a tanuló nézőpontjából szándékolt tevékenységről van szó. A nem formális tanulás ezzel szemben nem kötődik képzőintézményhez, és rendszerint nem eredményezi végzettség megszerzését. Az informális tanulás – az idézett meghatározás szerint – a munkához, a családi élethez és a szabadidős tevékenységekhez kapcsolódik, nem strukturált tevékenység, és nem vezet valamilyen elismert végzettség megszerzéséhez. Lehet szándékolt és nem szándékolt, az esetek többségében azonban nem az, hanem véletlenszerű.[7]

A fenti definíciók ugyan kiindulást jelentenek a címben megjelölt fogalmak értelmezéséhez, de léteznek – főleg a felnőttképzés szakemberei között – más, szűkebb vagy tágabb értelmezések is, különösen a nem-formális és az informális tanulás kapcsán. Így például az alábbi meghatározások is ezt példázzák:[8]

Non-formális tanulás: az oktatási rendszeren kívül (például egy vállalat által) szervezett, az egyén igényeihez jobban illeszkedő képzések, tanfolyamok tartoznak ide, amelyek a legtöbbször nem zárulnak széles körben elfogadott bizonyítvány megszerzésével.

Informális tanulás: olyan, sokszor teljesen észrevétlen mindennapos tevékenységek, amelyeknek elsődleges célja nem a tanulás, vagy önmagunk képzése, de amelyek során mégis sok olyan ismeretet szerezhetünk, amelyek akár a munkaerőpiaci esélyeinket is javíthatják. Ide tartozhatnak a munkatársainkkal folytatott szakmai témájú beszélgetéseink éppúgy, mint a televízióban látott, munkánkhoz valamennyire kapcsolódó filmek, vagy egy új számítógépes program használatának a megtanulása.

Tót Éva meghatározása szerint „Formális tanulás alatt azt a tevékenységet értjük, amelyben az életkor szerinti hierarchiába rendezett tanulócsoportok, erre feljogosított és kiképzett oktatók irányítása alatt tanulnak, a képzés célja, tartalma, időpontja, helyszíne és módja részletesen szabályozott. Ezzel szemben a nem-formális tanulás körébe sorolhatók azok a foglalkozásszerűen képzést folytatók által irányított, az iskolarendszerű képzésen kívül szervezett különféle tanfolyamok, szemináriumok, vagy hasonló keretek között szerveződő tevékenységek, amelyeknek célja ismeretek átadása, a képességek illetve a személyiség fejlesztése. A formális- és nem formális-képzésekre egyaránt jellemző a szervezettség és irányítottság."[9]

Lássuk a projektekre való felkészülés lehetőségeit formális és nem formális tanulás keretében – néhány kiragadott példa segítségével.

Formális tanulás a projekt sikeréért

A felsőoktatási intézmények által indított szakirányú továbbképzések, amelyek a projektmunkára való felkészülést hivatottak segíteni, a formális képzés tipikus eseteként jelennek meg.

Lássunk egy példát a képzési kínálatból: az alábbi szakirányú továbbképzési szakot mindenképp a formális tanulás kategóriájába kell sorolnunk, mert rendelkezik mindazokkal a kritériumokkal, amelyekkel a formális képzéseket jellemeztük.

A szóban forgó Projekt menedzsment szakirányú továbbképzési szakot a Pannon Egyetem Gazdaságtudományi Kara hirdeti 2010-ben.[10] A képzést az alábbiakkal indokolják az említett honlapon: „A XXI. század elején a vállalatok, vállalkozások közötti verseny a vállalati folyamatok és tevékenységek jellegének megváltozásához vezetett. Jelentősen megszaporodtak az olyan feladatok, amelyeknél adott költségvetési

kereten belül, véges erőforrás felhasználásával adott határidőre kell új terméket előállítani, egy létesítményt felépíteni, egy szolgáltatást megtervezni és kialakítani, egy rendezvényt megszervezni és lebonyolítani. Az ilyen és ehhez hasonló projektek újfajta szemléletmód alkalmazását, konkrét módszerek és technikák felhasználását követelik meg. A projekt menedzsment ebben az értelemben egy új tudományág létrejöttét is jelenti. Célunk olyan szakemberek képzése, akik a fenti kihívásoknak maradéktalanul meg tudnak felelni:

- Képesek lesznek a különböző céllal megfogalmazott projektek stratégiaorientált megvalósítására.
- Kezelni tudják a projektek kapcsán felmerülő bizonytalanságokat és kockázatokat.
- Szervezési-vezetési, műszaki-technikai, valamint gazdasági ismereteik segítségével megoldást találnak a projektekkel kapcsolatos problémákra.
- Hatékonyan és eredményesen képesek irányítani projekt-csapatukat."

Nem-formális képzések

Az alábbiakban egy nem formális képzés – tanfolyam – tankönyvének felépítését idézzük, amelyben a tanulási feladatok egész sora rajzolódik ki.[4]

Az I. részben a felkészítés alapvető célja annak elérése, hogy a helyi-területi közigazgatásban dolgozók megfelelő ismeretekre tehessenek szert a projekt menedzsmenthez kapcsolódó fogalmak rendszerében, megismerjék a projektmenedzsment alapelveit, céljait, fő fázisait és az egyes fázisok alapvető összefüggéseit. A képzésben résztvevőkkel megismertesse a projektekhez kapcsolódó fogalmi rendszert, a projekt ciklus elemeit, a projektek típusait és a projektekkel összefüggő környezeti hatások rendszerét. A továbbképzés a célcsoportot képessé tegye a menedzsment szemlélet értelmezésére és adaptálására saját munkaterületükön.

A II. rész alapján a célcsoport megismeri a projekt generálás legfontosabb elemeit, a projekttervezés módszereit és eszközeit, elsajátítja ezek gyakorlati alkalmazását, képes lesz a projekt kidolgozás menedzselésére, és mérlegelni tudja annak támogatási, megvalósítási esélyeit, kockázatait. A III. rész segítségével a célcsoport elsajátítja a projektek megvalósításához szükséges ismereteket, a projektek technikai, pénzügyi és kommunikációs menedzsmentjével kapcsolatos feltételeket.

A hallgatókkal megismerteti a megvalósítás folyamatos követésének módszereit, a monitoring tevékenység lényegét, a visszacsatolás jelentőségét, módszereit. A megvalósulást követően a célcsoport le tudja majd bonyolítani – a pénzügyi és dokumentációs kötelezettségekre vonatkozó ismeretek birtokában – a projekt zárását, továbbá megismeri az értékelés folyamatát és az értékelésből származó konzekvenciák hasznosításának módjait.

A IV. rész az első három egységben elsajátított ismeretek gyakorlati alkalmazását foglalja magába, prezentációk bemutatásával és azok szakmai elemzésével, közös megvitatásával és értékelésével.

A tananyagot példák, szakirodalom-jegyzék, linkgyűjtemény és jogszabályok jegyzéke egészíti ki.

A formális és nem formális tanulási alkalmak leírása, bemutatása viszonylag könnyebb feladat, de mivel meggyőződésünk, hogy a projektekben jelentős informális tanulási folyamatok is lezajlanak, ennek igazolását a tanuló egyén bevonása nélkül nem látjuk végrehajthatónak. Az alábbi vizsgálat egy, később nagyobb mintán elvégzendő kutatás alapjául szolgálhat, ugyanakkor adalékokat szolgáltat ahhoz, hogy képet kapjunk a projektek közben megvalósuló informális tanulási eredményekről.

Informális tanulás a projektben

„Mit tanultam egy projektből?" címmel interjút készítettünk különböző projektek szereplőivel. A továbbiakban megvizsgáljuk, hogy miképpen élte meg egy 25 főből álló felnőtt csoport különböző típusú projektek végrehajtása közben lezajlott saját tanulási folyamatait, különös tekintettel az informális tanulási folyamatokra.

A vizsgált populáció egy vidéki főiskola részidős/levelező képzésre járó hallgatóiból került kiválasztásra, a mintába bekerülés szempontja az volt, hogy a hallgatónak van-e projektek végrehajtásában szerzett tapasztalata. Az interjúalanyok életkora 23 és 50 év közé esik, kétharmaduk második, vagy további diplomáját szerzi, a többiek alapképzésre járnak. Mindannyian rendelkeznek munkahellyel, méghozzá igen változatos területeken dolgoznak a termelővállalatoktól az iskolán keresztül a közigazgatásig. Ebből adódóan azok a projektek, amelyekben tapasztalatot szereztek, szintén nagyon különbözőek. Voltak olyan is a megkérdezettek között, akik nemcsak egy, hanem több projektben is gyűjtöttek tapasztalatot.

Ipari jellegű projektek (pl. új technológia bevezetése, új termék előállítása, gyártási folyamat racionalizálása), szolgáltatás-fejlesztési, vállalatirányítási, személyzetfejlesztési, stb. projektek résztvevői vették számba, hogy járt-e tanulással saját projekt-munkájuk. A válaszadók közül mindössze hárman voltak olyanok, akik azonos típusú projektben dolgoztak, ezek oktatásfejlesztési célú munkák voltak. A projektek mintegy harmada zajlott nemzetközi együttműködésben, ami a tapasztalatszerzési-tanulási folyamatokba behoz egy, kizárólag hazai közreműködőkkel végrehajtott partnerek esetén kevésbé fontos dimenziót, ez pedig a nyelvtudás csiszolása, más kultúrákkal való közelebbi kapcsolatba kerülés.

Fontosnak tartottuk arról informálódni, hogy a válaszadók milyen szerepet töltöttek be a projektben. Ezt a kérdést azért tettük fel, mert manapság a projektírást gyakran szakemberekre bízzák, akik különféle képzéseken előre felkészülnek az ilyen feladatok minél sikeresebb végrehajtására. A projektben betöltött szerepeket illetően egy válaszoló kivételével, aki egy projekt gazdasági vezetőjeként dolgozott, mindenki a végrehajtást jelölte meg saját szerepének, ezek szerint sem a tervezésben, sem az ellenőrzésben nem kaptak jelentősebb szerepet az információt adók.

A nem formális, főként tanfolyami típusú képzések között is megtalálhatók a projekttervezés, projektmenedzsment témái. Ennek ellenére a válaszolók közül senki sem rendelkezik ilyen végzettséggel.

Öten jelölték meg azt, hogy a projekt keretében, a projekt témájával kapcsolatos szervezett képzésen (tanfolyam) kellett részt venniük, a többiek a fenti definíciók szerint se formális, se nem formális képzésben nem vettek részt.

Arra a kérdésre viszont, hogy kellett-e bővítenie az ismereteit a projekt során, mindenki egybehangzó igennel válaszolt. Az ismeretszerzés módjaként az önálló, önirányított tanulást jelölték meg, a hiányzó ismereteiket mintegy harmad részük szakirodalomból, a válaszolók több mint a fele kollégáktól, a kérdés szakembereitől sajátította el. Kiderült az is, hogy a legfőbb információ forrás a projektmunka során is az internet, nem volt olyan válaszoló, aki ne nevezte volna meg a tanulás forrásaként a világhálón található információkat.

Ugyanakkor a projektek többségében megjelentek olyan atipikus tanulási formák, amelyek gyakran helyet kapnak a projekttevékenységek között, gondolok itt a workshopokra, tapasztalatcserékre, különböző fórumokra, de ezeket, ahogy a sorokból kiolvasható volt – elsősorban informális, de nagyon hasznos tanulási alkalomként értelmezték a megkérdezettek.

Végül átgondolták a válaszolók azt, hogy milyen kompetenciáik fejlődtek a projekt során. Mindössze egy esetben állította valaki, hogy semmilyen fejlődést nem jelentett számára a projektbe való részvétel, mindenki más megjelölt legalább egy, de inkább több olyan területet, amelyben saját fejlődését a projekt munkának köszönheti. Leggyakrabban a kommunikációs kompetenciák fejlődését említették, a nemzetközi projektek esetén kivétel nélkül mindenki az idegen nyelvtudás jelentős bővüléséről számolt be. Szintén sokan említették szervezőkészségük fejlődését, szakmai tudásuk gyarapodását. Találkoztunk olyan beszámolóval is, amiben a válaszoló – bár felsorolja a pályázati forrásból működtetett projektek összes nehézségét – a rengeteg adminisztráció, végeláthatatlan beszámolók, stb., mégis úgy véli, hogy megtanulta, hogyan működik egy projekt, hogyan lehet sikeres pályázatot készíteni, szereplőket mozgósítani, munkát szervezni.

Mit ér a projektben elsajátított tudás?

A fentiekkel azt kíséreltük meg bizonyítani, hogy az általános célú, a munka világában szervezett projektekben való részvétel számos, elsősorban informális és nem formális tanulási alkalmat kínál, sőt inkább tesz szükségessé a projekt résztvevői számára. A tanulási eredmények az egyén és a szűkebb-tágabb közösség szempontjából nagyon különbözőek lehetnek. Amennyiben azonban az elsajátított tudás túlmutat azon, hogy kizárólag egyszeri alkalomra – az adott projektre – érvényes, érdemes felvetni az ilyen módon megszerzett tudás validációjának lehetőségét is.

„A validáció/elismerés alapelve, hogy a különféle tanulási módokat egyenrangúnak fogadja el (azaz a tanulás eredményét értékeli, függetlenül attól, hogy a tanulás milyen környezetben történt). … A validációs/elismerési eljárás alkalmazásával összekapcsolhatóvá válnak az egyre szerteágazóbb tanulási útvonalak, és kiküszöbölhetők a felesleges átfedések. Az egyén szempontjából a validációs eljárás lehetőséget ad az eltérő tanulási környezetekben megszerzett tudás érvényesítésére, ami motiválhatja a további tanulást.[11]

Meggyőződésünk, hogy a projektek során szerzett tanulási tapasztalattal gazdagodik az egyén, a mindennapi élet különböző területein újabb és újabb innovációk indulnak el. Úgy véljük, a felnőttkori tanulás jelentős színtere a projekt keretében végzett munka, amelynek a tudatosítása, hasznosítása, de állítjuk azt is, hogy az így elsajátított tudás validációja egyaránt szolgálja az egyén és a közösség érdekeit is.

Irodalom

[1]A *jövőbeni projektmenedzsment víziója.* KOPINT-DATORG-MBBME-IK, Budapest. p. 45. 2008.

[2]International Organisation for Standardization: 8402, 1994. A szabványt idézi: **Véry Zoltán:** *Projektmenedzsment és projectminőség.* SZÜV Rt. Budapest. 2002.

[3]*Emberi erőforrások tervezése.* Maholnap Internet Tanácsadó. www.maholnap.hu/mit/?q=node/283

[4]**Horváth Katalin** (szerk.): *Projekttervezés és projektciklus-menedzsment ismeretek a közigazgatásban. Tankönyv a köztisztviselők továbbképzéséhez.* Magyar Közigazgatási Intézet, Budapest. 2006.

[5]**Németh András:** *A reformpedagógia múltja és jelene.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 1996.

[6]**M. Nádasi Mária:** *A projektoktatás elmélete és gyakorlata (Géniusz könyvek 6.)* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 10 p. 2010.

[7]**Derényi András–Milotay Nóra–Tót Éva–Török Balázs:** *A nem formális és informális tanulás elismerése Magyarországon.* OKM, Budapest. 8 p. 2007.

[8]http://www.okj2006.hu/szakiranytu/formalis_nonformalis_informalis.html

[9]**Tót Éva:** *A nem formális tanulás elismerése – szemlélet és módszerek. Szakképzési Szemle,* XVIII. évfolyam, 2. 2002.

[10]http://wiki.gtk.uni-pannon.hu/mediawiki_hu/index.php/Projekt_menedzser_k%C3%A9pz%C3%A9s#Az_oktatott_ismeretanyag

[11]**Derényi András–Tót Éva:** *Validáció.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 7 p. 2011.

Felnőttképzési Szemle V. évfolyam, 1–2. szám – 2011. november

2. Konferencia előadások

Kraiciné Szokoly Mária

A KULTÚRAKÖZVETÍTŐ TEVÉKENYSÉG PARADIGMATIKUS VÁLTOZÁSAI*[1]

A XXI. század első évtizedét a „turbulens" jelzővel szokták illetni. Fő jellemzőjeként a változások felgyorsulását, az egymást érő válságokat, a fenntartható fejlődés megkérdőjeleződését szokták emlegetni. A turbulencia hatásaként nő a társadalmi heterogenitás – a migráció és a szegregáció – csökken a társadalmi kohézió, s az e jelenségekre bevezetett jogi eszközök alig hatnak.

A turbulencia hatása érinti a kultúra, a kultúraközvetítés, benne az oktatás-képzés világát is, gondoljunk csak a kulturális értékek áttekinthetetlen sokszínűségére, az élethosszig tartó tanulás sürgető követelményének megjelenésére, az akadémiai jellegű tudás megkérdőjeleződésére és leértékelődésére, az iskolarendszer és a szakképzés bizonytalanságaira, a perszifikáció, az egyénre szabott szolgáltatások és ennek részeként az egyénre szabott tanulási igények megjelenésére.

A kultúrafogalom átértelmeződése

A kultúra sokféle definiciós törekvéseinek, értelmezésének és meghatározásának érintése nélkül a fogalom változása kapcsán előadásomban csupán két momentumra térek ki. Az egyik az, hogy *a kultúra paradigmatikus változása* nem újkeletű dolog, a történelem során időről-időre új meg új kultúrák követték egymást. **Vámos Tibor** akadémikus az elmúlt években sok előadásában és írásában emlékeztetett bennünket arra, hogy a történelem valójában a kultúrák paradigmatikus változásainak sora, s amelyeket nem érdemes áldás–átok, nyertes–vesztes relációban vizsgálni. Itt és most magyar vonatkozásban szemlélve a kérdést, azt mondhatjuk, hogy a XXI. század elején hazánk vonatkozásában a kulturális paradigmaváltást úgy jellemezhetünk, mint amit a „politikai világrendszerváltás, a digitális technológiai váltás és a kultúraváltás egyidejűsége, pontosabban összetorlódása határoz meg."[2]

A másik momentum, mintegy ennek következménye: felbomlott az a hosszú évszázadokon keresztül elfogadott és működő rendszer, amely a kultúra világát három elemű rendszerként jellemezte. Voltak „kiválasztottak", *a kultúra alkotói;* volt a többség, *a kultúra befogadói;* és közöttük helyezkedtek el, képeztek hidat *a kultúraközvetítők,* mindazok akik az adott korszak társadalmi fejlettségének és igényeinek megfelelően gondoskodtak a kultúra fontosnak tartott elemei terjesztéséről, a kulturális javak művelődés útján történő elsajátíttatásáról. A kultúraközvetítés – bár a szerepek és feladatok történelmi koronként változtak – általános értelemben *egynemű hivatásként jellemezhető.*

Az új kultúra jellemzői

A globalizáció és az infokommunikációs forradalom címen emlegetett jelenség-együttes átalakítja a társadalom egészét, minden szektorát. Mindenki számára érzékelhető módon érinti a gazdaság világát (változó munkaerőpiac, munkakultúra, munkaszervezet, munkaidő, motivációkultúra); a politikát; az életminőséget (kulturális sokszínűség, IKT használat, élethosszig tartó tanulás, mint a tudástársadalom

*Az előadás elhangzott az ELTE PPK kari tudományos konferenciáján (2010. április 6.).

európai formája, változások a fogyasztói magatartás és a szociális integráció és kohézió területén); az emberi kapcsolatokat (atomizálódás és hálózatosodás) és nem utolsó sorban a kultúrát. Korábban soha nem tapasztalt módon középpontba került a média világa, „a kultúra egyre inkább médiakultúra (függetlenül a minőségétől), s „fordítva" is: a média – beleértve természetesen a politikai médiát mind érzékelhetően kultúrateremtő vagy/és – alakító".[2] A média, mint az információ monopóliumának birtoklója veszélyezteti a véleményformálás korábban kialakult szabadságát, pluralizmusát. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a globalizáció és az információs társadalom kialakulása nagymértékben *pluralizálta és demokratizálta a kultúrát.* A médiaipar (rádió, televízió, hirdetés- és információszolgáltatás, piackutató profilok, stb.) és a többi kulturális ipar (kiadói-, színházi-, film és mozi-, koncertipar, szórakoztatás stb.) termékeinek fogyasztása nagymértékben átalakul. *A kulturális javak termelése, elosztása-terjesztése, fogyasztása az új technikák és technológiák révén új megvilágításba helyezi az embernek a kultúrához való viszonyát.*

- A műveltség „előállításának" és közvetítésének társadalmi szerepe átalakul.
- Az IKT minden eddiginél nagyobb változást hoz mind a művészeti kifejezés természetében és lehetőségeiben, mind a befogadás és megértés vonatkozásában.
- A kultúra tulajdonszerkezete és működtetése internacionalizálódik: az információipar, a szórakoztatóipar és az oktatási ipar összeolvad (infotainement, politainement, edutainement), ami európai vagy nemzeti korlátozások nélkül veszélyt jelent a véleményszabadság, az izléspluralizmus, a minőségi és semleges információ hozzáférés követelményének megvalósíthatóságára.
- A médiaipar a gazdaság legdinamikusabb ágazatává válik, az információs társadalom motorját képezi.
- A globalizációval együtt járó fogyasztói társadalom tudásfelfogása és műveltség igénye pragmatikus, háttérbe szorítja a tudás hagyományos akadémiai elemeit és az általános művelődés, a kultúra ember számára létfontosságú szféráit (pl. művészet). A technikai ismeretek előtérbe kerülése – a kultúra technicizálódása – a tudásom belül főszereplővé teszi a „tudni hogyan-t".
- Az információs, kommunikációs és kulturális technikák használatának képessége a műveltség meghatározó komponensévé válik.
- Az információs, kommunikációs és kulturális technológiákhoz szükséges szakértelem nagy része automaták és számítógépes programok – a működési elvek megértése nélküli – használata révén lényegében mindenki számára biztosított.
- Új, virtuális közösségek jönnek létre és a nagysebességű hálózatokon keresztül globális méreteket kezdenek ölteni.
- Az ikonikus forradalom részesei vagyunk, a software-ek grafikus képességei a verbális és vizuális elemeket ötvöző nyelv eszközeit kínálja, s a képek nyelve ma mind jobban alkalmasabbá válik az elvontgondolati kommunikációra.[3] Ez az írott nyelv csökkenő dominanciáját, s egy új vizualitás kialakulását hozta. A képi kommunikáció egyre mindennaposabbá válását tapasztaljuk.
- A politikában és a közbeszédben egyaránt a kultúra, a műveltség, a művelődés helyett egyre inkább tanulásról beszélnek.
- Megszűnőben van a kultúra előállítóinak és fogyasztóinak hagyományos különválása: feloldódik az alkotó – közvetítő – befogadó hármasság, egyre inkább uralkodóvá válni látszik a magas fokon individualizált populáris, vagy *kiberkultúra.* Egyre inkább összemosódik a magas kultúra és a mindennapi kultúra, az szinte bárki beléphet a kultúra alkotói körébe.

Vannak szerzők, akik az új kultúra lényegét az Európai Unió hivatalos értékrendje által megtestesített, szervező jellegű, racionális *területfejlesztési és projekt-ciklus menedzsment* szemléletben látják,[4] amelynek középpontjában *a fejlesztés, haszon áll, szemben* a kultúra hagyományos, értelmiségi, elemző-értékelő, a civilizációt is magába foglaló kultúra-művészet-tudomány központú felfogásával.

A létezés hármassága és a kultúra

Bármelyik felfogásból indulunk ki, az mindenképpen egyetértés tárgya, hogy *a kultúra* – globalizáció és az infokommunikációs forradalom következtében történő – *radikális átalakulása összekapcsolódik az emberi közösségek változásaival.* A társadalomról, kultúráról való gondolkodásra nagy hatással volt **Castells** A hálózatos társadalom című könyvének megjelenése,[5] amelynek nyomán egyre többen kezdték *a hálózatos társadalom* fogalmát használni. Eszerint a természeti és társadalmi létforma mellett kiépül egy új emberi létforma, a társadalmi létre ráépülő *hálólét* világa. Az ember immár három világ polgára lesz: a természeti, a társadalmi és a hálózati világ polgára.[6] **Ropolyi – Castells** nyomán – bevezeti a hálólét fogalmát és „a tudás reformációjáról" beszél, ennek használatával próbálja értelmezni és érthető keretbe foglalni a hálólét fogalmát.*[7]

Napjainkban az emberi élet centruma mintha elmozdulni látszana a hálólét felé, legalábbis a fejlett társadalmakban, bár a létszférák egymáshoz való viszonya, kapcsolata egyelőre beláthatatlan. **Ropolyi** szerint az internet számítógépekből összeállított *önfejlődő, komplex technikai eszköz,* amely adottságaiból adódóan egyrészt meghatározó szerepet játszik a napjainkra jellemző kommunikációs folyamatokban, másrészt alapvető emberi értékek, relációk és törekvések befogadására, megjelenítésére, megőrzésére és működtetésére alkalmas *kulturális közeg,*[6] amelynek használata meghatározott társadalmi viszonyok mellett haladó és konzervatív célokat egyaránt szolgálhat. Szerinte *nem lehet megelégedni az internet társadalomban játszott szerepének eszközként történő értelmezésével, hanem törekedni kell egyfajta komplex megközelítésre,* vagyis a technikai eszköz, kommunikációs szereplő, szabadon formálható közeg és organizmus

*Az analógia által támogatott interpretációs törekvés nyomán a következő fontosabb megállapításokra juthatunk:

1. Az interneten megjelenített, illetve az internet által közvetített ismeretek felértékelik a szituációfüggő, technikai jellegű, posztmodern karakterisztikumokat mutató tudásformákat. A modern tudás egész rendszere átértékelődik, és jelentős részben virtualizálódik, a tudáshoz való viszony személyes, konkrét, nyitott és plurális jelleget ölt. A tudományos intézményrendszer jelentősége radikálisan visszaszorul. A tudományos ismeretek helyett a technológiai ismeretek és az ismeretek értelmezésének technológiái kerülnek előtérbe.

2. A társadalmi közösségek által létrehozott kultúra mellett egyre jelentősebb szerepet kap az individuális kiberkultúra. Ennek során nagymértékben visszaszorul a kultúrát előállító, illetve elfogyasztó szereplők tradicionális különválása. Az információs technológiák által hatékonyan támogatott hálópolgárok saját világainak milliárdjai társulnak a kultúra hivatásos konstruktőreinek produktumaihoz. A kiberteret virtuális világaink egyidejűleg jelen lévő végtelen változatosságú variációi népesítik be. A tudományos kultúra rovására teret nyer az esztétikai kultúra, a kulturális tevékenységet meghatározó emberi képességgé a képzelet válik.

3. A személyiség posztmodernizálódik, azaz individuálisan kiteljesedett, virtuálisan rendkívül kiterjedt lesz, játékos karakterű, légies vonásokat vesz magára. Sérülékenyebb, kaotikus dinamikára kényszerülő, posztönző hálólakó alakul ki. A hálópolgárok leginkább hálózati munkával, azaz személyiségük és közösségeik kiépítésével és fenntartásával foglalatoskodnak.

4. A természeti és társadalmi létszféra mellett kiépül a hálólétszféra is. Az ember immár három világ polgára leend. Az emberi élet centruma elmozdul a hálólét felé. Az egyes szférákhoz való hozzáférés szabadsága, a létszférák egymáshoz való viszonya változatosan, ma még beláthatatlan módon alakul.

5. A hálólétforma a konkrét lét birodalma. A hálólétbe lépve „ismét" kezdetét veszi az emberiség „igazi története", a társadalmi létből a hálólétbe való átmenet az elvont emberi képességekre alapozott élet birodalmából a konkrét képességekre épülő élet birodalmába visz át.

fogalmaiként történő felfogásra,* mert *az internet használata a társadalmi lét minden meghatározottságát befolyásolja, és megváltoztatja a társadalmi létforma összes lényegi összefüggését.*

A kultúra aspektusából vizsgálva azonban már most is észrevehető, hogy a hálózati lét jelenségvilága a korábbi reprezentációknál világosabban jeleníti meg korunk változó kultúrájának és társadalmának a viszonyait. Az átalakulás egyik feltűnő jelensége, hogy a kultúraközvetítés világában a kultúra és műveltség helyett inkább tanulásról és ennek kapcsán tudásról, illetve még inkább a tudás reformációjáról beszélünk. *A modern tudásegész rendszere átértékelődik és jelentős részben virtualizálódik, a tudáshoz való viszony személyes, nyitott és plurális jelleget ölt.* Az interneten megjelenített, illetve az internet által közvetített információk világa felértékeli a szituációfüggő, technikai jellegű kultúraelemeket és tudásformákat.

A tudományos intézményrendszer jelentősége is radikálisan visszaszorul, *a tudomány a közgondolkodásban paradox módon leértékelődik,* miközben a társadalom fejődésének motorja a tudomány. Európa és az egyes nemzetek gazdasági versenyképessége – amint ezt számos EU dokumentum megfogalmazza – a kutatás, a fejlesztés és az innováció (K+F+I) mértékétől, a tudásba történő befektetéstől, az élethosszig képzett, változásra képes humánerőforrás minőségétől és mennyiségétől, a tudástársadalom megvalósulásának mértékétől függ.

A K+F+I követelményével szemben az oktatás világában a tudományos ismeretek helyett a technológiai ismeretek és az ismeretek értelmezésének technológiái, a cselekvőképesség kompetenciái kerülnek előtérbe. E paradox jelenséget jól tükrözi, illetve erősíti az a tény, hogy a korábbi tudománypolitika döntése és felsőoktatás tömegesedése következtében a felsőoktatás elszakadt a kutatástól, a felsőoktatásból kikerülők tömege nem találkozik a kutatás világával, szakmai műveltsége is gyakorlat- és alkalmazásközpontú.

Az új kultúrában a kommunikáció a hálózatos közösségépítés technológiájává válik. E folyamatban a személyiség posztmodernizálódik, azaz individuálisan kiteljesedik, virtuálisan rendkívül kiterjedt, ugyanakkor sérülékenyebb lesz. A hálópolgárok leginkább hálózati munkával, azaz személyiségük és közösségeik kiépítésével és fenntartásával foglalatoskodnak. *A társadalmi közösségek által létrehozott hagyományos kultúra mellett egyre jelentősebb szerepet kap az individuális kiberkultúra.*

- A kiberteret virtuális világaink egyidejűleg jelen lévő végtelen változatosságú variációi népesítik be.
- Ennek során nagymértékben visszaszorul a kultúrát előállító, illetve elfogyasztó szereplők tradicionális különválása. Az információs technológiák által hatékonyan támogatott hálópolgárok saját világainak milliárdjai társulnak a kultúra hivatásos konstruktőreinek produktumaihoz.

---

*__Ropolyi__ szerint összetett, komplex, posztmodern értékeket hordozó szuperorganizmus, idézem: „a késő modern kor emberének konstrukciós praxisa hozza létre, létrehozásának és létezésének célja a késő modern ember kiszabadítása az univerzális, elvont értékekre épített modern világból, valamint egy új, posztmodern értékekre alapozott, szabadnak hitt, virtuális és nyitott emberi létszféra kialakítása és fenntartása. Kimutatható, hogy az internet használata a társadalmi lét minden meghatározottságát befolyásolja, és megváltoztatja a társadalmi létforma összes lényegi összefüggését. Az internet léte az uralom, az egység, a szabadság és az integritás együttlétezésével leírható létezési mód. Az internet léte mindenekelőtt egyfajta uralom léte, olyan uralomé, amellyel az ember létrehozhat egy mesterséges létezőt. Ez a mesterséges létező virtuálisan és nyitottan létezik, szabad és posztmodern természetű… Ám mi ez a mesterséges létező? Mesterségesen fenntartott emberi közösség. A sokféleképpen különválasztott emberek sajátos, új egysége, a sokféleképpen kommunikáló felek együttlétezése. Kommunikációs gépek által támogatott, a résztvevők által individuálisan és valóságosan kontrollált egység, virtuális, nyitott, szabad emberi közösség. A közösségépítéshez nem kell individuális szakértelem, a közösségépítés szakértelme, mivel azt a gépekbe épített tudás pótolni képes. Az internet léte tehát a különválasztott emberek között mesterségesen létrehozódó közösség léte.” „Az internet a társadalmi viszonyokat átértékelő, az emberi lényeget a társadalmi szférából a hálólét viszonyai közé transzformálni kívánó hálópolgár rendelkezésére álló eszköz, amelynek köszönhetően ez az átmenet lehetségessé válik, és ez az állapot gyakorlatilag megvalósulhat.”

• A tudományos kultúra rovására teret nyer az esztétikai kultúra, a képzelet felértékelődik, mint a kulturális tevékenységet meghatározó emberi képesség.

A kiberkultúra megingatja az oktatás hagyományos világát, kitágítja a formális, non formális és informális világ határait: a multimedialitás és multimodalitás *e-learning, i-learning és m-learning térben, időben lehetővé teszi a tanulás perszifikációját,* kiaknázva a töltelék időt (pl. napi közlekedés), új időgazdálkodást tesz lehetővé.

A kultúraközvetítés navigálás a világ információs tengerében

Természetesen – reméljük – az „írástudók felelőssége" nem csökken, csak jellege, a tevékenység tartama és módja átalakul. A hagyományos kultúraközvetítő szerepek összeolvadnak más értelmiségi szerepekkel: *általános „(multi)kultúraközvetítő" szerepkör jelenik meg.* Az ezredforduló környékén főként a pedagógia és az andragógia világában beszéltek szerepek, feladatok összeolvadásáról,8 de ma már nyilvánvaló, hogy az összes kultúraközvetítő tevékenységi forma (pedagógus, andragógus, művelődésszervező, könyvtáros, média szakember, a kulturális piac finanszírozója és résztvevője stb.) megfeleltethető egymásnak és együtt vizsgálható, a hivatással, foglalkozással járó kihívások és követelmények azonosak, vagy hasonlóak.[9,10]

Az átalakulás egyik látványos eleme a hagyományos *pedagógus szerepek átalakulása:* a hangsúly áthelyeződése az ismeret átadásról a tanulási folyamat, *a tudásszerzés technológiai folyamatának menedzselésére,* támogatására, ami ma leginkább a felnőttképzés világában érhető tetten. Az iskolák, *a képző intézmények pedig tanulást segítő intézmények, amelynek a tudásmenedzsment alapján önmagát továbbfejlesztő, professzionális tanulószervezetté kell alakulnia.*

Számos európai dokumentum szól arról a sürgető követelményről, amely szerint az európai társadalmaknak mielőbb – egyes dokumentumok szerint 2010-re – tudástársadalommá kell válniuk. Ez a követelmény számos feladatot hárít a kultúraközvetítőkre, szűkebb szakmai területünknél maradva a felnőttképzésre, valamint a bolognai folyamat kapcsán átalakulásban lévő felsőoktatásra, amely felelős a tudásmunkások és az értelmiségi pályán dolgozók alap- és továbbképzéséért. Az egyetemek meghatározó intézmények a tudástársadalom innovációs struktúrájában, kiemelt szerepük van az élethosszig tartó tanulás társadalmi méretű megvalósulásának biztosításában.

A globalizáció okozta változások kapcsán a válságok dinamikus kezelésének és változásmenedzsmentjének a folyamatában nemcsak általában a felnőttkori tanulás jelentősége került előtérbe, hanem *döntővé válik az együttműködésen alapuló cselekvés.* Márpedig az együttműködésen alapuló cselekvőképes társadalom kialakulásában döntő szerepe van a kultúraközvetítők képzésében főszerepet játszó felsőoktatásnak, ahol meg kell teremtődjék a lehetősége annak, hogy a hallgató megérthesse és elsajátíthassa a változáshoz való újszerű viszonyulás alapjait. Ehhez pedig legalább két dolog szükséges:

• Egyrészt a felsőoktatás módszertani megújulása, azaz, az a követelmény, hogy – a tömegoktatás körülményei között is – megteremtődjék *a tanulásszervezés perszifikációja, és komplexitása,* hogy széleskörűen elterjedjenek a hagyományos előadásos és szeminarizáló módszerek mellett az újszerű, az együttműködésen, kollektív tudástermelésen alapuló tanulási utak és módok, azaz a képző intézmények a tudásmenedzsment szemléletén alapuló tudásszervezetekké váljanak.

• Másrészt döntő fontosságú kérdés az oktatók szemléletbeli változása, a hallgatók egyéni, önszervező tanulását segítő szerepek tudatosítása.

A kultúraközvetítők a társadalmi változások aktorai

A kultúraközvetítők és közöttük a felnőttoktatók a társadalmi-gazdasági fejlődés, az innováció aktorai, aminek csak akkor tudnak eleget tenni, ha a változások előmozdítói a megújulás folyamatok elkötelezett hívei. Az ehhez kapcsolódó morális követelményeket – a pedagógusok vonatkozásában – **Fullan** a következőképpen fogalmazza meg: elkötelezettség a tájékozódás, a tudás, a kompetencia, a gondoskodás, a szabadság, a jólét és a társadalmi igazságosság iránt.[11] **Fullan** szerint, ha a pedagógusok a változások szakavatott, az oktatás morális célját szem előtt tartó segítőiként tudnak fellépni, akkor képesek lesznek a tanulók életét jobbá tenni szociális és társadalmi hátterétől függetlenül, és ezáltal előmozdítani, hogy a társadalom is könnyebben tudjon megbirkózni a változással.

A tudástársadalom – a tanuló társadalom –, alapjainak lerakása a kultúraközvetítés valamennyi szektorának és szereplőjének aktuális feladata. „Tanuló társadalomról beszélünk, ami alatt azt értjük, hogy a tanulás áthatja a társadalom egészét: jelen van a gazdasági szervezetekben, a politikában és a kormányzásban, ott van a mindennapi érintkezéseinkben, és szinte minden területen meghatározza azt, hogy mennyire vagyunk képesek problémáinkat megoldani."[12]

Napjainkban a tudás nemcsak a folyamatosan karban tartott és fejlesztett *egyéni tudást* jelenti, hanem jelenti a gazdaságban és a társadalomban egyre nagyobb jelentőségű *szervezeti tudást, a tudatosan épített szervezeti kultúrával rendelkező tanuló szervezetek kialakulását.* A tanuló szervezetek jelentik a tanuló társadalom alappillérét, ezek kialakulása jelenti az első számú feltételét a tudásgazdaság keretei között tevékenykedő tudásalapú szervezetek versenyképes működésének. A szervezeti (belső) tudás a versenyképes működés alapfeltétele, s egyben a tudásmenedzsment-stratégia megvalósításának kritériuma.* A tanuló szervezet fő jellemzője a tudásmegosztás érvényesülése, ami azt jelenti, hogy mindenki igyekszik a szervezeti, a közösségi célok érdekében saját tudását átadni, megosztani a kollégáival, a szervezet többi tagjával. A szervezeti tanulás tehát az egyéni tanuláson alapul.

A tanuló szervezet – szervezeti szinten – képes kihasználni az egyének adottságait és tudását, *a feladatokat az adott terület legjobb képességű, legnagyobb tudású, legkreatívabb munkatársának delegálja,* a feladatok megvalósításához pedig megadja és elvárja munkatársaitól az önállóságot, a motiváltságot, a folyamatos tanulás lehetőségét, a munkatársak tudásának mind teljesebb kibontakozását, másokkal történő megosztását. A tudásmegosztás e formája a *„legjobb gyakorlat"* elvét jelenti, amely megsokszorozza a szervezet teljesítményét az egyénileg végzett feladat megvalósítással szemben. Nem elhanyagolható szempont az sem, hogy az egyén magasabb szintű tudása, teljesítménye mintaként szolgálhat a szervezet többi tagja számára, az egyének egymástól való tanulásának fontos eleme és mozgatórugója.

A szervezeti tanulás és tudásmegosztás lehetőségeivel élő, ezáltal *tudásmenedzsment-szemléletű, tanulószervezeti csoportok kialakulhatnak spontán vagy szervezett módon, így lehetnek formálisak és nonformálisak. Feladatuk a tanulószervezetté válás, a tudásmenedzsment-szemlélet elterjesztése, a változások menedzselése.* Tagjaik rendszerint közös érdeklődésű vagy azonos célú/tartalmú munkán tevékenykedő munkatársak, akik képesek és indíttatást éreznek arra, hogy tudásukat az adott szakterületen folyamatosan együttműködve fejlesszék.[13]

---

*A belső tudás három fokozatban érvényesülhet. Alaptudás: belépési korlát, de nem a hosszú távú siker biztosítéka; fejlett tudás: életképes versenyt biztosít az iparágon belül (eltérő tudást birtokol a versenytársakhoz képest); innovatív tudás: iparágon belüli vezető szerep (képes alakítani a jövőt).

Az egyetemek megváltozott szerepe

Széleskörűen elfogadott nézet, hogy az egyetemek meghatározó intézmények a tudásalapú gazdaság és társadalom innovációs struktúrájában. Napjainkban a közgazdasági irodalom az egyetemek hármas: oktató, kutató, illetve gazdaságfejlesztő funkcióról beszél, és kettős nézetben tekint a felsőoktatásra. Eszerint:

- A felsőoktatásnak először is azon alapműveltségeket kell megadnia, amelyek bármely ágazatban szükségesek az elhelyezkedéshez.

- Másodszor az egyetemek jelentik – speciális iparági képzést nyújtva – a klaszterek számára azt a húzóerőt, amelyet a tudásalapú gazdaság fő erőforrásának birtoklása jelent. Az egyetemek, illetve collegeok a helyi gazdaság motorjai, hiszen a piacvezérelt kompetenciaépítés által külső cégeket vonzanak; új helyi vállalkozások alapítását teszik lehetővé. Természetes outputjukkal, a tudás teremtésével biztosítják a helyi gazdaság versenyképességét.

A felsőoktatás a felnőttképzési piac kihívásának csak akkor tud megfelelni, ha ezt küldetésében felvállalja, erre tudatosan felkészül, a hagyományos oktatási paradigma helyett a tanulási paradigma elveit követi. Személyi és tárgyi feltételeiben, a képzések formájában, tartalmában és módszereiben alkalmazkodni tud a változó világ változó szükségleteihez. Ehhez pedig szakszerűen felkészített felnőttoktatókra van szükség nemcsak a felnőttképzés államilag finanszírozott és szabadpiacán, hanem a felsőoktatás területén is. A felnőttképzésnek, benne a felsőoktatásnak egyaránt fel kell készülnie arra, hogy a diákok és a felnőttek élettapasztalatait, a formális képzési rendszeren kívülről hozott képességeit és kompetenciáit figyelembe vegye, építsen rájuk.

A felsőoktatásban oktatók a felnőttképző szerep megvalósításakor társadalmi missziót látnak el: napi munkájuk során a felnőtt tanuló szükségleteiből kiindulva a tudományokra épülő szakismeretek és praktikus tudások, kompetenciák elsajátíttatásával cselekvőképes állampolgárokat, felelősségteljes értelmiségieket, cselekvőképes tudásmunkásokat nevelnek.

Azonban a magyar felsőoktatási intézmények küldetésében és stratégiájában nincs utalás a felnőttképzésre, vagy nincs kellően nevesítve, a szervezeti egységek (tanszékek) nem készültek fel a felnőttoktatási gyakorlatra. Bár az intézmények külön vizsgálat nélkül megkapják a felnőttképzési lajstromszámot, mégis az intézmények felében nincs felnőttképzés szervezésével, fejlesztésével foglalkozó szervezeti egység, nincs felnőttképzési marketingstratégia és -szemlélet, a felnőttképzésben oktatók továbbképzése többségében megoldatlan.

Mit vár a piac a felsőoktatási intézményektől?

- Átláthatóságot és áttekinthetőséget,

- minőségbiztosított képzést – korszerű személyi és tárgyi feltételekkel,

- differenciált, a piaci igényekhez és az egyéni karriertervezéshez alkalmazkodó, rugalmas képzési kínálatot, karrier-tanácsadást,

- a felnőttoktatói ismeretek terjesztését – a felnőttoktatók képzését,

- új, korszerű és rugalmas módszereket.

Ehhez a felsőoktatásnak fel kell vállalnia felnőttképző szerepét, s ennek érdekében fejlesztendő területnek tekintendő az egyetemeken a tanuláshoz való hozzáférés segítése, a partnerségi együttműködés a tanulási

terek gazdagításában, új típusú felsőoktatás-pedagógia megteremtése és gyakorlása, ennek részeként a módszertani technológia fejlesztése, tanuló szervezetként a tudásmenedzsment szemléletének gyakorlása, terjesztése.

Ebben hozhat változást az ország tizennégy felsőoktatási intézménye által alapított és indított andragógia szakos alap- és mesterképzés, amely a szakemberképzés mellett a felnőttképzés kutatásával is hozzájárulhat a magyarországi felnőttképzés elvárt fejlődéséhez.

Irodalom

[1]**Szabolcs É.** (szerk.): *Neveléstudomány – reflexió-innováció.* Gondolat Kiadó, Budapest. 2010.

[2]**Agárdi P.:** *Média és kultúraváltás a magyar évtizedfordulón. Tudásmenedzsment,* XI. évf. 2. szám. pp. 38–50; p. 39. 2010.

[3]**Nyíri Kristóf:** *A gondolkodás képelmélete.* Az ELTE BTK Filozófiai Intézet és a Nyelvfilozófiai Munkacsoport *Nyelv, megértés, interpretáció – A nyelv mint a kortárs filozófiai áramlatok közös problémája* c. konferencián tartott előadás. 2000. október 5–6. Internetes elérhetőség: http:mek.nif.hu/00500/0587/htm/

[4]**Németh János:** *Munkaanyag a kulturális ciklus stratégiai tervezéséhez. A közművelődés és az Európai Unió strukturális alapjai által közvetített értékrend viszonya* c. anyag kézirat. ELTE PPK, Andragógiai Tanszék. 2005.

[5]**Castells, M.:** *The Network Society: A Cross Cultural Perpective Cheltenham*. MA Edward Edgar, UK, Northampton. 1993.

[6]**Ropolyi L.:** *Internet-használat és hálólét-konstrukció. Információs Társadalom*, VI. (4.), pp. 39–46. 2006.

[7]**Ropolyi L.:** *A tudás reformációja. Korunk,* Harmadik folyam, XII/1., pp. 38–45. 2001.

[8]**Csoma Gy.:** *Közoktatás és nemzet* (esszék). Budapest. 2000.

[9]**Kraiciné Szokoly M.:** *Könyvtárak a kirekesztés ellen. ELTE TÓFK Továbbképző Füzetek 6.* ELTE TÓFK, Budapest. 2001.

[10]**Kraiciné Szokoly M.:** *Pedagógus-andragógus szerepek az ezredfordulón.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 2006.

[11]**Fullan, M.:** *Változás és változtatás. Az oktatási reform mélységének feltárása.* OFI, Budapest. 2008).

[12]*Az oktatás közügy.* A 7. Nevelésügyi Kongresszus zárókötete. Budapest, MPT. 2009.

[13]**Tomka J.:** *Hogyan és milyen módszerek felhasználásával építhető ki egy valódi tudásmegosztó team?* MTA SZVTB Tudásmenedzsment Albizottság, Budapest. Workshop prezentáció, 2005. február. In: **Bencsik Andrea:** *A jó pap és az üzleti stratégia. Tudástőke konferenciák 2008.* Perfect Power Kft. és a Lifelong Learning Magyarország Alapítvány konferenciasorozata *Az egész életen át tartó tanulásról 2007–2008*. **Szalai Piroska–Varga Zsolt–Gajda Mária** szerk. ISBN 978-963-065328-2. Kötet: 19–31. Budapest. 2008.

További irodalom

Bencsik A.–Nagy G.: *A hazai munkaszervezetek ‚marketing-túlélőcsomagja': a tudásmenedzsment, motiváció, és az elégedettség fejlesztése.* In: *Konferenciakiadvány.* MOKKA, Győr. In: **Bencsik Andrea:** *A jó pap és az üzleti stratégia.* 2005.

Benedek A.: *A jövő tanulásának színtere a munkahely.* In: *Szakképzési hozzájárulás a lifelong learning szolgálatában. Lifelong learning konferenciák.* Lifelong Learning Alapítvány, Budapest. pp. 29–37. 2009.

Csoma Gy.: *Mester és szerep. A nevelési-tanítási szerep a pedagógusok és az andragógusok munkájában.* PTE FEEK, Budapest. 2003.

Kiss E.: *Globalitás, mint a modernitás dialektikája.* In: **Palánkai Tibor** szerk.: *Kataklizmák csapdája.* TSR Model Kft., Budapest. pp. 51–73. 2008.

Kraiciné Szokoly M.: *A magyarországi felnőttoktatás, pedagógus-továbbképzés módszertani megújításának szükségességéről. BTF. Tudományos közlemények.* XVIII. Filozófia – Művelődéstörténet. Trezor Kiadó, Budapest. 1999.

Makó Cs.–Illésy M.: *Technológia és szervezeti innovációk kölcsönhatása: az e-munkavégzés elterjedésének példája.* In: **Tamás Pál** szerk.: *A tudásalapú társadalom kialakulása Magyarországon.* Új Mandátum Kiadó, Budapest. 2006.

Mi a jövő? Tudástársadalom? Információs társadalom? Telekommunikációs társadalom? **Bognár V.** *et al.* szerk. OMFB ORTT HÉA Stratégiai Kutatóintézet, 1998.

Noszkay Erzsébet: *A szakképzés a tudásmenedzsment szemüvegén keresztül.* In: *Szakképzési hozzájárulás a lifelong learning szolgálatában. Lifelong learning konferenciák.* Lifelong Learning Alapítvány, Budapest. pp. 21–29. 2009.

Ropolyi L.: *Információ, tudás, társadalom. Információs Társadalom,* VI(1), pp. 15–21, 2006.

Ropolyi László: *A virtuális valóság természetéről.* In: **Pléh Cs.–Kampis Gy.–Csányi V.** szerk.: *Az észleléstől a nyelvig* című könyvben a 30–55. oldalakon. Gondolat Kiadó, Budapest. 2004.

Schein, H. Edgar: *A tanuló kultúra. A stabilitás, a tanulás és a változás ellentmondásainak menedzselése.* In: *Felnőttképzés a XXI. században.* Összeáll.: **Szöllősi Zsuzsanna.** Civitas Pedagógiai Szolgálat, Budapest. 2008. Részlet: **Schein H. E.:** *Organisation Culture and Leadership* című művéből. Second Edition. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, USA.

Senge, P. M.: *Az 5 alapelv.* HVG Kiadó, Budapest. 1994.

Velencei Jolán: *Az üzleti döntéshozó tudásmegosztása az e korszakban.* PhD-értekezés. Corvinus Egyetem, Budapest. 2007.

Felnőttképzési Szemle V. évfolyam, 1–2. szám – 2011. november

Maróti Andor

A KÜLÖNBÖZŐ KULTÚRÁK KÖZTI TANULÁSRÓL*

Amikor könnyebbé válnak a nemzetközi kapcsolatok, fölmerül a kérdés, átvehetünk-e valami hasznosat egymástól? Azaz lehetséges-e tanulni a külföldi kultúrák megismerése közben?

A probléma nemcsak a megfelelő nyelvtudás hiányában rejlik, hanem az otthonról hozott kultúrában is, ami alapvetően határozza meg a gondolkodásunkat. Ennek alapján értelmezzük és értékeljük tapasztalatainkat, ezért lehetséges, hogy félreértjük, amit külföldön látunk.

Különösen akkor, ha kiragadunk valamit összefüggéseiből, és az adott helyzettől elszigetelten akarjuk megérteni. Az ilyen önkényes felfogás megnehezíti az új tapasztalatok alkalmazását a hazai viszonyok között. És erősíti azt a meggyőződést, hogy más országból semmit sem érdemes átvenni, jobb, ha megmaradunk saját országunk öntörvényű belső fejlődésénél. Az ilyen bezárkózás azonban óhatatlanul vezet az adott ország fejlődésképtelensége felé.

Hogyan lehet elkerülni ezt a veszélyt? Csak úgy, ha tudomásul vesszük, hogy fejlődés csak ott következhet be, ahol különböző nézetek szintézise alakulhat ki, és ebből a valóság új, mélyebb látásmódja bontakozik ki. Ez még egyetlen társadalmon belül is így van, s még inkább érvényesül a nemzetközi kapcsolatok hatására. Ám csak akkor jöhet létre a véleményeknek ilyen kapcsolódása, ha ezek egymásra vonatkoztatva érvényesülnek, a lehetséges összefüggések felismerésével.

Ebből következik, hogy a tapasztalatok önkényes értelmezését azok megbeszélése helyesbítheti. Tény persze, hogy egy megbeszélésben különböző nézetek találkoznak, amelyek még inkább zavarhatják a tapasztalatok helytálló értelmezését. Ezért a vita akkor lesz célszerű, ha nem marad meg az egyes álláspontok megfogalmazásánál, hanem azok összekapcsolására törekszik.

Így jutunk el mindenféle tanulás lényegéhez. Még az egyéni tanulás sem mellőzheti ennek a szükségességét. A tanulás folyamata ugyanis nem azonos a kapott információk egyszerű átvételével. Közben állandóan szembesül azokkal az egyén meglevő tudása és gondolkodásmódja alapján, és e két tényező találkozása fogja meghatározni, mit és hogyan veszünk át. Ugyanez történik a körülöttünk lévő valóság észlelésekor. Nem mindent fogunk fel abból, tudatunk szelektálja és minősíti az észleléseket. Ez tulajdonképp aktív és jó esetben kreatív folyamat. Kreatív akkor, ha a benyomások elemeit új módon kötjük össze, és alkotunk ebből új egységeket a tudatunkban.

Visszatérve a különböző kultúrák közti tanulás problémájára végül megállapíthatjuk, hogy e kultúrákban nem az érdekességek felismerése a lényeges, hanem az, hogy megértsük, ezek az emberiség közös kultúrájának részei, amelyek más-más módon fejezik ki ugyanazt: a törekvést az emberi lét értelmesebbé tételére. Ezért indokolt, ha egyre jobban ismerjük meg egymást.

*Elhangzott a *Fiatal felnőttek tanulása* – Ewoca3 elnevezésű projekt záró rendezvényén (2011. augusztus 27.).

Felnőttképzési Szemle V. évfolyam, 1–2. szám – 2011. november

3. Kutatási beszámolók, projektek

Dobos Ágota–Tisza Gabriella–Tóth József János

REFLEKTIVITÁS – PEDAGÓGUS TRÉNINGEK TÜKRÉBEN

Bevezetés

A Bács-Kiskun Megyei Pedagógus Szakszervezet 2009–2010-ben sikeresen megvalósított *„Megújuló tudás, megújuló szakszervezet”* c. TÁMOP projektje rendkívüli alkalmat és bekapcsolódási lehetőséget nyújtott megyeszerte az érintett pedagógus kör számára a projekt által finanszírozott képzési programokba, kitágítva a horizontot nemcsak a projektgazda szakszervezet tevékenységében, de a résztvevők számára is. A címben is jelzett megújulási törekvés jegyében a fejlesztési koncepció arra a meggyőződésre épült, hogy a szakszervezeti munka hatékonysága alapvetően a tagok személyes eredményességén keresztül javítható. A projekt tevékenységek gerincét a felnőttképzési programok alkották, melyek körébe angol nyelvi és informatikai képzés, valamint kompetenciafejlesztő tréningek tartoztak. Az érdeklődésre jellemző volt, hogy minden képzés esetében emelni kellett a tervezett létszámot, nem a férőhelyek betöltése, hanem a résztvevők számának racionális keretek között tartása okozott gondot, ami egyben azt is jelzi, hogy sikerült a programokat a valós igények mentén kialakítani.

A projektben a szervezetfejlesztési célok elérése érdekében nagy hangsúlyt fektettünk a tréning módszer alkalmazására. A szervezeti működés eredményessége döntően az egyéni kompetenciák kiaknázásának függvénye, ezért a szervezet vagy a csoport teljesítménye felülmúlhatja, de le is ronthatja a szervezetet alkotó egyének képességeit. A tréningek az egyéni kompetenciák és azok szervezeti hasznosulása közötti összhang megteremtésére törekedtek, többek között a facilitatív hatékonyság és a szinergiák fontosságát kiemelve. Miután a szervezet kooperatív cselekvési rendszer, a kooperatív és konfrontatív stratégiák tréning alapú feldolgozása ugyancsak különös jelentőséggel bírt, megalapozva a megyei szakszervezet, a tagok közötti együttműködés erősödését és a hálózati együttműködés megindítását.

A választott képzési módszer révén a tapasztalatcsere, az egymástól való tanulás, szemléletformálás, a csoport- és csapatmunka, új módszerek és technikák megismerése és kipróbálása került a középpontba. A tréning módszer nyújtotta előnyök sokoldalú kiaknázására törekedtünk: a valós gyakorlati kihívásokra fókuszálva a résztvevők aktív bevonásával igyekeztünk a problémaértelmezés, és problémakezelés lehetséges új szempontú módozataira rávilágítani. E célból főként csoportos problémamegoldó feladatokat és értékelést, esettanulmányokat, szituatív játékokat, valamint kérdőíves technikákat alkalmaztunk.

A reflektivitásról

Az amerikai pedagógia klasszikusa, **Dewey** szerint a tanulás két központi eleme a tapasztalat és a reflexió. Ez utóbbi során letisztulnak a gondolatok, és körvonalazódnak a lehetséges megoldások. A reflektív gondolkodás talaja a problémaszituáció, amely beindítja a gondolkodást és a megoldáskeresést.[1] Nem véletlenül éppen a **Dewey**-féle nevelésfilozófia és nevelési gyakorlat talaján kibontakozó amerikai képzési módszertanban kapnak erőteljes hangsúlyt a tapasztalati tanulást és a reflektivitást elősegítő felnőttképzési módszerek és technikák, melyek ugyan jóval lassabban, de a hazai felnőttképzésben is teret nyernek. A kutatások a reflektivitás értelmezését több szempontból közelítik, ezek köréből „a reflexió kollegiális természet”-ére utaló megközelítést emeljük ki, amely a kollegák közötti megbeszélések fontosságát hangsúlyozza a mások gondolkodásának, véleményének megismerése kapcsán.[2]

A reflektivitásnak rendkívüli jelentősége van az egyéni tapasztalatok újragondolásában, értékelésében, melyet a képzés során felmerülő szituációk és megközelítési módok hivatottak elősegíteni. A reflexió lényeges, egyben elkerülhetetlen mozzanat a tudatos változás folyamatában, ami lehetővé teszi a problémák új szempontok mentén való átgondolását, a rutin megoldásokon túlmutató megoldások keresését és a belátáson alapuló választást. Mindig nagy kérdés, hogy egy felnőttképzési program mennyire képes hosszú távú hatást gyakorolni. Meggyőződésünk szerint ez a hatás jelentős mértékben függ attól, hogy a képzés során felszínre kerülő kérdések, problémák, a vélemények és gondolatok cseréje mennyire képes generálni a reflektív/önreflektív folyamatokat. Mennyire válik gondolkodási stratégiánk részévé a problémák kapcsán azok tisztázása, az újradefiniált probléma megfogalmazása, a lehetséges megoldások hatásainak elemzése és a kiválasztott megoldás hatásosságának értékelése, mint a reflektív gondolkodás négy alapvető lépése.[2] Az interaktív képzések esetében ennek megtanulására és gyakorlására is jóval nagyobb esély kínálkozik, mint a hagyományos tanár-központú módszerek alkalmazása mellett. Tartós hatást a tréning közvetlen élményén túl a mélyebb átgondolás, a változtatásra való belülről fakadó igény, a problémák értelmi és érzelmi síkon történő feldolgozása, az azokkal való azonosulás eredményezhet. Ez az, ami főként a tréningek utóéletében, a képzők közvetlen hatókörén kívül megy végbe, ha valóban bekövetkezik.

A hivatkozott program trénereinek (Dobos Á, Tóth J.J.), korábbi tapasztalatai elsősorban a közigazgatási szakemberek képzéséhez kötődnek. A pedagógus tréningek során a témafeldolgozás tartalmi kereteit az iskola, mint sajátos szervezeti háttér és a tanári munka specifikumai határozták meg. Kevésbé számítottunk azonban arra, hogy résztvevői kör reflektivitásra való hajlandósága, vagy esetenként éppen annak hiánya mentén fogunk eltéréseket tapasztalni a más szakmai szubkultúrát képviselő célcsoportoknál szokásos reakcióktól. E felismerés nyomán tréneri reflexióként került sor a következőkben ismertetett empirikus vizsgálatra, melyet az említett projekt keretében megtartott három tréning résztvevői körében végeztük 2010 tavaszán.

Kérdőíves vizsgálat és eredményei

A kvantitatív vizsgálat elvégzését egyrészt a projekt értékelése szempontjából releváns válaszok keresése motiválta, másrészt azonban projekt jelentésekben is felhasználható adatokon túlmenően fő célunk a képzések hosszú távú hatásaira befolyással lévő összefüggések feltárására volt. Vizsgáltuk, hogy a tréningek mennyiben járultak hozzá a résztvevők saját gyakorlatának átgondolásához, jövőbeni változtatásokra irányuló szándékuk megjelenéséhez, ami mind a pedagógiai munka, mind az iskolai, sőt a helyi közösségben végzett tevékenységek szempontjából is lényeges momentum lehet. Ennek kapcsán arra is kíváncsiak voltunk, hogy a tréningeken alkalmazott módszerek mennyire szolgálták a saját élményen alapuló tapasztalatszerzés reflektív feldolgozását. A megválaszolandó kérdések egyaránt vonatkoztathatók a saját pedagógusi munkára és a szakszervezet (pedagógus kollegák) érdekében végzett tevékenységre is. A két szempontot a tréning tematikák is komplexen kezelték, így azokat a vizsgálatban sem választottuk szét.

Vizsgáltuk 1. a résztvevők életkora és a képzésben való részvétel motivációja közötti összefüggést; 2. a képzés során alkalmazott módszerekkel kapcsolatos preferenciákat; 3. a módszertani preferenciák és a válaszadókra vonatkozó egyéb változók közötti összefüggéseket; 4. a tréningnek az ismeretszerzésre és az interperszonális készségek fejlődésére gyakorolt hatását; 5. a saját gyakorlatra irányuló reflexiók és a tréning során szerzett tapasztalatok gyakorlati alkalmazására, illetve a változtatásokra irányuló törekvés közötti összefüggést.

Feltételezéseink szerint a résztvevők többsége módszertani képzettsége és gyakorlata okán is fogékony a résztvevők bevonására irányuló interaktív módszerekre, akkor is, ha ennek alanya ő maga, mint felnőtt tanuló. A tréningek során tapasztalt megnyilvánulásokra alapozva feltételeztük, hogy a résztvevői kör tag-

jai különböző mértékben fogékonyak a saját gyakorlatra irányuló reflexióra, illetve feltételeztük, hogy a reflexióra való hajlandóság, a saját gyakorlat átgondolása összefüggést mutat a tanultak gyakorlatban való kipróbálására, a változtatások megtételére irányuló igénnyel.

A vizsgálat kérdőíves lekérdezéssel történt a kétnapos tréningek végén. A kérdőív három részből állt: adatok, a tréning módszerrel kapcsolatos vélemény és a tréning hatásával kapcsolatos vélemény. Négy válaszlehetőséget kínáltunk: egyáltalán és részben nem értek egyet, illetve részben és teljes mértékben egyetértek. A kérdőívek értékelése során leíró statisztikai elemzést és kapcsolatvizsgálatot végeztünk SPSS módszerrel. A változók közötti kapcsolatok elemzéséhez kereszttábla-elemzést használtunk.*

A mintavételbe a „Szervezeti hatékonyság" (Kalocsa), a „Projektszemlélet-pályázatírás" (Kiskörös) és a „Változás és konfliktuskezelés" (Kecskemét) c. tréningek résztvevőit (59 fő) vontuk be. A résztvevők többsége 83% a megye különböző városaiból érkezett, 12 % volt a községben dolgozó pedagógusok aránya és csupán 5% dolgozik a megyeszékhelyen. A távolságtól függően a tréning idején a résztvevők egy része élt a projekt által biztosított bentlakás lehetőségével, mások bejárók voltak.

A válaszadók összetétele a nők 93%-os arányát mutatja. Foglalkozás szerinti megoszlás tekintetében a tanítók voltak többségben, őket követték a középiskolai tanárok, majd az általános iskolai tanárok, a gyermekvédelem területén dolgozók és az óvópedagógusok. A résztvevők 37%-a vezető beosztásban dolgozik, 76%-a 40 év feletti, ennek több mint fele az 50 év felettiek köréből kerül ki. Iskolai végzettség tekintetében a résztvevők 61%-a főiskolai, 32%-a egyetemi végzettségű, 7%-a pedig érettségivel rendelkezik. Ez utóbbiak a gyermekvédelem területén dolgoznak.

A vizsgálat eredményei alapján a következő összefüggések körvonalazódtak:

1. A motiváció tekintetében nincs lényeges eltérés az egyes korcsoportok között. A résztvevők többsége *a látókör bővítése és a munka során hasznosítható új ismeretek* miatt jelentkezett a tréningre. Korábbi tréning tapasztalat tekintetében az 50 év feletti korosztály jár az élen (74%), a 40–50 év közöttiek körében az arány szignifikánsan kisebb (50%), az ennél fiatalabbak körében ennél valamivel magasabb (57%). A *jó társaság, kellemes környezet,* mint motiváló tényező főként a 40 év feletti korosztálynál jelentkezett szempontként. A *korábbi pozitív tréning tapasztalat* 61%-ban játszott szerepet a választásban.

2. A kérdőívben arra kérdeztünk rá, hogy a képzés során alkalmazott módszerek mennyiben segítették elő a saját gyakorlat, tapasztalat átgondolását. A válaszok alapján felállítható sorrend szerint a módszerek sorában *a feladatok közös megbeszélése, az interaktív feladatok, a tréneri magyarázatok, a kiselőadások, a csoporttársak hozzászólásai* követik egymást. A válaszadók többsége *a tanulási környezetnek* kevésbé fontos szerepet tulajdonít a tréning hatékonysága szempontjából.

3. Összefüggést mutat *a csoporttársak hozzászólásainak* értékelése a válaszadók foglalkozási beosztásával: a vezetők között jóval nagyobb arányban vannak, akik teljes mértékben egyetértettek az állítással (77%), mint a beosztottak között (54%). *A saját gyakorlat átgondolására való törekvés* 49 válaszadó teljes egyetértésére talált, 8 fő részben értett egyet, mindössze 1 fő részben nem értett egyet és egy fő egyáltalán nem értett egyet.

4. A válaszadók 72%-a gondolja úgy, hogy a tréningen sok *új ismeretet* szerzett. 24% részben egyetért ezzel az állítással, ami azt jelenti, hogy elenyésző kisebbséget képviselnek azok, akik számára a tréning nem

*Az ehhez kapcsolódó statisztikák közül a változók összefüggését a Khi-négyzet (χ^2) statisztika, szignifikáns kapcsolat esetén a kapcsolat erősségét a **Cramer** V együttható segítségével vizsgáltuk.

jelentett ismeretszerzési lehetőséget. *Az interperszonális készségek fejlődése* tekintetében a pozitív hatást összességében szintén 96% jelezte. Az előző kérdéshez képest eltérés a teljesen egyetért és részben egyetért válaszok számában volt, utóbbiak az interperszonális készségek fejlődése tekintetében voltak magasabb számban.

5. A legnagyobb arányban *a tréning során szerzett tapasztalatok hasznosításában* értettek egyet teljesen a válaszadók (78%), ezután sorrendben *az ismeretek szerzése, a változásokhoz kapott lendület, az interperszonális készségek fejlődése és a korábbi gyakorlatban való megerősítés* következnek. Ez utóbbi kérdés válaszadói 92%-ban egyetértenek *a tapasztalatok gyakorlati alkalmazásával* is. A két kérdés közötti összefüggés még a részben egyetértők között is a közepesnél erősebb.* Hasonlóképpen összefüggés mutatható ki *a korábbi gyakorlatban való megerősítés* és *a változtatásokra, valamint a gyakorlati alkalmazásra irányuló szándék* között.

„A tréning során többször felmerült bennem, hogy mit kellene másképp csinálnom" állítással a résztvevők 63%-a értett teljes mértékben egyet. A tréning hosszabb-távú hatására vonatkozó állítással *„az új ismeretek, tapasztalatok még sokáig foglalkoztatni fognak"* 37% volt a teljes mértékben egyetértők aránya.

Következtetések

Az elemzés egyes aspektusainál érdekességképpen kínálkozik az összevetés a TALIS (Teaching and Learning International Survey) jelentés magyar pedagógusokra vonatkozó megállapításaival.**

Ha a nők magas részvételi aránya a vizsgált tréningeken – ismerve a pedagógus pálya elnőiesedését –, nem is meglepő, elgondolkodtató az életkori megoszlás, ami egybecseng a pedagógus pálya elöregedésére figyelmeztető nemcsak hazai, de nemzetközi elemzésekkel is. A 40 feletti korosztály magas arányú reprezentáltsága a továbbképzéseken a TALIS jelentés szerint nálunk országosan jellemző, ezt a tendenciát a vizsgálat is megerősítette, azonban esetünkben 50 év felettiek aránya az országos átlagot meghaladja. Ez a szakszervezeti tagság körében mutatkozó hasonló tendenciából is adódhat, hiszen a részvétel csak a tagok számára volt biztosított. Érdemes figyelembe venni továbbá azt a körülményt is, hogy a résztvevők 40%-a a vezetők köréből került ki, akik általában az idősebb korosztályt képviselik. Megfelel viszont az országos tendenciának a továbbképzésben résztvevők iskolai végzettség szerinti megoszlása, ami a főiskolai végzettségűek jelentős túlsúlyát mutatja.

Kiderült, hogy bár a résztvevők. 61%-a rendelkezett korábbi pozitív tréning tapasztalattal, a továbbképzésekben leginkább érintett 40–50 év közötti korosztályból csak minden második kollegának volt erre lehetősége, és az arány a fiatalabbak körében sem jelentősen magasabb. A legfiatalabbak már tanulmányaik

*A **Cramer** V együttható alapján (0,517).

**2007–2008-ban az OECD, a fejlett országok gazdasági és társadalmi fejlődést támogató kormányközi együttműködési szervezete, a Nemzetközi Indikátor Munkacsoport (INES) kezdeményezésére nemzetközi összehasonlító vizsgálatot végzett, *(Creating Effective Teaching and Learning Environments)* a tanítás és tanulás körülményeinek feltárása céljából a felmérésben résztvevő 23 országban. A kutatás számunkra való különös jelentősége, hogy a több földrész országaira kiterjedő felmérésnek Magyarország is résztvevője volt, így nemcsak a tanulók PISA jelentésekből ismert teljesítményei vonatkozásában, de az iskolarendszer működésének számos más relációjában is rendelkezésünkre állnak az összehasonlító tanulmányozást biztosító adatok. A mutatók a pedagógiai munka értékelésének és a tanárok továbbképzésének, szakmai fejlődésének jellemzőire, a tanároknak az iskolával, mint munkahellyel, illetve a tanítással kapcsolatos attitűdjeire, nézeteire és az iskolavezetés jellemző sajátosságaira vonatkoznak. Vizsgálat középpontba állítja továbbá a pedagógiai munka értékelésének formáit, az ezekről szóló visszajelzéseket, az értékelésnek a tanári munkára gyakorolt hatását, a pedagógusok szakmai továbbfejlődésének lehetőségeit, az iskolavezetés sajátosságait, valamint a pedagógusok tanítással kapcsolatos attitűdjeit és tanítási gyakorlatait.[3]

során valószínűleg találkoztak a tréning módszerrel, a 40–50 év közöttiek viszont csak továbbképzések keretében ismerhették meg, oda viszont kevésbé gyakran jutottak el. Idősebb kollegáik, köztük a vezető beosztásúak, magasabb reprezentáltsága valószínűleg abból fakad, hogy általában kedvezőbb helyzetben vannak a továbbképzések elérésében.

Az adatok azt igazolják, hogy az alkalmazott módszerek és technikák mindegyikét alkalmasnak és fontosnak ítélték a válaszadók a saját gyakorlatra való reflektálás elősegítése szempontjából. A rangsorból kitűnik, hogy a tréner szerepét a feladatok közös megbeszélésében és a magyarázatokban tartják elsősorban lényegesnek, a hagyományos frontális tanári munkát, a kiselőadást kevésbé díjazzák. Az ellentmondás az előadás és a magyarázat tekintetében csak látszólagos, hiszen egészen más az a magyarázat, amely a tréningen szerzett gyakorlati tapasztalatok rendszerezésére irányul, mint az elméletre irányuló előadás.

Az interaktivitást, a bekapcsolódás lehetőségét a képzés során kiemelkedően fontosnak tartják a résztvevők, azonban a társak megnyilvánulásaira mégsem igazán fogékonyak. Érdekes lenne tovább vizsgálni, hogy miért kerültek fontosságukat tekintve *a csoporttársak hozzászólásai* az utolsó helyre, miközben a tréningekre általában jellemző, hogy a résztvevők a tanulás egyik elsődleges forrásaként éppen az egymástól való tanulást jelölik meg. Mi az oka annak, hogy ugyanebben a kérdésben jelentősen eltér az arány a beosztottak és a vezetők álláspontja között? Az eredmény utalhat arra, hogy a kollegákkal való valós szakmai együttműködés a beosztott pedagógusok munkájában nem játszik központi szerepet, ezért saját szakmai továbbképzésükben a mások véleményét, problémafelvetését, érvelését sem tartják annyira fontosnak, mint pl. a tréneri magyarázatot. Ezt látszik alátámasztani a TALIS jelentés is, amely e területen a magyar iskolai kultúra hiányosságait jelzi. A vizsgálat a pedagógusok kooperációjának két típusát különbözteti meg. A *cserére* épülő együttműködést, ami a tanítási segédanyagok cseréjét, azok megvitatását, konferenciákon való részvételt, közös standardok kialakítását jelenti. Ennél szorosabb kooperációt feltételez *a hivatásbeli együttműködés,* amikor teamben végzett munka, egymás óráinak látogatása, az azt követő visszajelzések a tapasztaltakról kerülnek előtérbe. A jelentés szerint a magyar pedagógusok szakmai kultúrájában az elsőként említett forma inkább van jelen, a tényleges gyakorlati együttműködést feltételező, a közös tanulási-tanítási célok eléréséért folytatott összehangolt tanári munka sokkal kevésbé jellemző, e tekintetben nemzetközi összehasonlításban is a skála végpontján helyezkedünk el.[4] Ha felidézzük a reflexió korábban említett kollegiális jellegét, akkor az együttműködést minősítő fenti összefüggések egyben az iskolai közösségeken belül a reflexióra való fogékonyság alacsonyabb fokát is jelzik. A vezetői beosztásban lévők viszonyulása szignifikánsan eltér az átlagtól, ők azok, akik a vezetői munka során sokkal inkább kell, hogy építsenek mások véleményére, nyitottságuk nyilván abban is közrejátszott, hogy ebbe a pozícióba kerültek.

Az ismeretek és interperszonális készségek fejlődése egyaránt visszacsatolást nyert a kérdőív eredményeiben. A tréningeknek az a megközelítése, melyet a vizsgált három képzés is képviselt, az ismeretek és készségek arányos fejlesztésére törekszik, a rendszerező ismeretközvetítést, a dolgok új összefüggésben való átgondolását, a tapasztalatok megosztását a tanulás lényegi módjának tekinti. Az interaktivitást elősegítő módszerek és technikák, legyen az esettanulmány, játék, vagy szerepjáték e célok szolgálatában kerülnek alkalmazásra. Az interperszonális készségek fejlesztése, ha nem is tartozik az adott tréning fő célkitűzései közé, mint ahogy esetünkben is volt, a módszer sajátosságaiból adódóan járulékos hatásként a vizsgálat tanúsága szerint markáns módon még a pedagógus célcsoportban is megjelenik, amely foglalkozása révén képzett és gyakorlott is ezen a területen.[5]

Az eredmények azt mutatják, hogy a tréning során szerzett új ismeretek, tapasztalatok gyakorlati hasznosítása a résztvevők döntő többsége számára fontos hozadékként jelenik meg, egyben felismerik a tanulás

változást generáló hatását is. A tervezett változtatásokra, azok célterületeire vonatkozóan a következő konkrét visszajelzéseket kaptuk: *bátrabban kellene pályázatírásban részt venni; gyakrabban kellene alkalmazni a projekt alapú módszert; a módszertanra nagyobb figyelmet kellene fordítani; szemléletváltás; a tervező munka fontossága; célok kitűzése; csoportban dolgozni; oktatási módszereken változtatni; nyitottabb gondolkodás; a tervezés fontossága a pályázatírásban; problémák átgondolása; több empátia, több szemszögből megnézni a dolgokat; több türelem; még egy próbát tenni konfliktusaim megoldásában; több dicséretet adni; kommunikáció a kollegákkal; határozottabb, aktívabb részvétel; érzelmileg nyitottabbnak lenni.*

Fenti szempontok egy része közvetlenül a tréning témáihoz kapcsolódik (pl. pályázatírás), mások arra utalnak, hogy a tréningek során tapasztaltakat a résztvevők interperszonális kapcsolataikban általában kívánják alkalmazni (pl. nyitottabb gondolkodás, több empátia). A résztvevők reflektivitását jelzik az oktatási módszerekre irányuló elhatározások, melyek az egyéb témák kapcsán (pl. projekttervezés) szóba kerülő módszerekben, illetve feltehetően a képzésen alkalmazott interaktív módszerekben rejlő lehetőségek értelmezését saját pedagógiai gyakorlatukra is kiterjesztették (pl. projektmódszer alkalmazása).

Hogy sor kerül-e valóban ezeknek az elhatározásoknak a megvalósítására, az egyéni akarat, de nagy mértékben a változást segítő, vagy éppen akadályozó szervezeti háttér és körülmények függvénye is. Ahhoz, hogy a kívánatos jövőbeni helyzetet elérjük, a jelenlegi és a jövőbeni állapot közötti szakadékot tanulás és változás révén kell áthidalni.[6] Maga a tréning csak beindíthatja, katalizálhatja a változást, egy utánkövető vizsgálat deríthetne fényt a tanultak tényleges gyakorlati alkalmazására, a hosszú távú hatásra. A képzések teljes körű hatásvizsgálata komplex többlépcsős folyamat lenne, erre az érdekeltek csak ritkán vállalkoznak. A tréningeket követő elégedettségmérő kérdőívek képviselik az első szintet, ezt a tudásmérés, majd a munkahelyen való alkalmazás és az abból származó szervezeti hatás mérése, valamint a befektetett pénzráfordítás megtérülésének kiszámítása követheti.[7]*

Brinkerhoff szerint a három alapkérdést kell tisztáznunk, ha meg akarjuk állapítani, hogy a tréning hatással volt-e a résztvevőre: tanult-e újat, ha igen mit; hogyan használta az új ismereteket a munkával kapcsolatos viselkedésében; az új ismeretek alkalmazása hozott-e a munkájában bármilyen értékelhető eredményt.[8] Jelen vizsgálatunkat első szintű hatásmérésnek tekinthetjük. Bár a megszerzett tudás mérésére a képzés jellegéből adódóan nem került sor, a válaszadók 96%-ban visszaigazolták az új ismeretekhez jutást, ami optimizmusra adhat okot. A válaszadók 78%-a teljes mértékben egyetért az új ismeretek munkahelyen történő alkalmazásával is, amit 69% változásként aposztrofál. Természetesen a hatásmérésnek ezen a szintjén még csak elvi egyetértésről és megelőlegezheti a gyakorlati megvalósítás szándékát. Hogy erre valóban sor kerül-e, az a képzést követő hosszabb idő távlatában ítélhető csak meg.

Optimizmusunkat némiképpen beárnyékolja, hogy a résztvevők csupán 37%-a gondolja úgy, hogy a tréningen szerzett új ismeretek, tapasztalatok még sokáig foglalkoztatni fogják, ami a változás igenlésére utaló számadatokkal szemben ellentmondást is jelez, hiszen a tanultaknak a gyakorlatba való átültetése a

*A **Phillips–Stone** ötszintű hatékonyságmérő módszer biztonsággal képes a tréningek rövid távú hatásán túl a hosszú távú hatás megállapítására is. Az első szinten mérjük a tréning utáni közvetlen elégedettségi szintet, ami a tartalmi megvalósítástól a szervezési körülményekig minden részletre kiterjed; második szinten a képzés hatására bekövetkező tanulást, ismeretelsajátítást; harmadik szinten a tréning hatására bekövetkező viselkedésbeli változásokat, a tanultak munkahelyi alkalmazását; a negyedik szinten a tréning eredményeképpen bekövetkező változások szervezetre gyakorolt hatását, majd az ötödik szinten a költséghatékonyságot elemezzük, illetve a pénzben nem kifejezhető hozzáadott értéket. Nem szükséges a teljes, esetenként hosszabb időtávot igénylő méréssorozatot elvégezni ahhoz, hogy a tréningek megvalósítása során még a projekt időtartama alatt közvetlenül felhasználható adatokat kapjunk, melyeket alapul szolgálhatnak a tréningek menet közbeni javítását célzó minőségbiztosítási intézkedéseknek. Lényeges funkciót tölt be a mérés a tréningek után követésében és a hosszú távú fenntarthatóság biztosításában.

csak tréninget követően valósulhat meg. **Schon** a reflektív folyamatok elemzésénél megkülönbözteti a cselekvés menetében működésbe lépő reflexiót (reflection-in-action), amely segíti az embert az új, szokatlan tapasztalatok feldolgozásában, illetve a cselekvést követő reflexiót (reflection-on-action), ami a korábbi tapasztalatok utólagos, retrospektív elemzése révén járul hozzá a jövőbeni lehetőségek feltárásához.[9]

A reflexió mindkét formájára szükség van, működéséhez nagyban hozzájárul az az interaktív tér, amelyet először a tréning biztosít, majd a munkahelyekre visszatérve a kollegákkal, munkatársakkal folytatott tapasztalatcsere, információátadás, új ötletek megosztása révén teljesedhet ki, elősegítve a tréning hatásának hosszabb távú érvényesülését, beépülését a gyakorlatba. A tapasztalatok és a vizsgálat eredményei is arra utalnak, hogy az iskolai kultúra napjainkban annyira szükségesnek tartott változási folyamatainak fényében nagy tartalék rejlik a pedagógus kollegák együttműködésének erősítésében. Ez elősegítheti a reflektivitás javítását és az új megoldások keresését, a projekt által célul kitűzött megújulást, melynek tanárok és tanulók egyaránt nyertesei lehetnek.

Irodalom:

[1]**Dewey, John:** *Experience and Education.* Macmillan, New York. 1938.

[2]**Szivák Judit:** *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei. Pedagógus Könyvek.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 2002.

[3]**Dobos Á:** *Educatio,* XVIII. évfolyam 3. szám, pp. 409–411. 2009.

[4]*TALIS, Pedagógusok az oktatás főszereplői – Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás első eredményeiről.* OFI, Budapest. p. 26. 2009.

[5]**Rudas János:** *Delfi Örökösei.* Gondolat, Kairosz, Budapest. 1997.

[6]**Beard, Colin–Wilson, John P.:** *Experiential Learning.* Second edition. Kogan Page, London and Philadelphia. 241. old. 2006.

[7]**Phillips, Jack J.–Stone, Ron Drew:** *How to Measure Training Results.* McGraw-Hill, New York. 2002.

[8]**Brinkerhoff, Robert O.:** *Telling Training's Story.* Berett-Koehler Publishers, San Francisco. 2006.

[9]**Schon, Donald:** *The Reflective Practitioner.* Basic Books, New York. 1983.

Felnőttképzési Szemle V. évfolyam, 1–2. szám – 2011. november

Engler Ágnes

FIATAL FELNŐTT NŐK A FELSŐOKTATÁSBAN[1]

A felsőoktatásba lépő sajátos helyzetű csoportok vizsgálatára kevés konkrét kutatás koncentrál, pedig a gyermekvállalás miatt ideiglenesen inaktívvá válók tanulási aspirációja messzire ható társadalompolitikai kérdéseket is felvet. A téma választása azért esett erre a tudományos diskurzusokban hiányt szenvedő témakörre, mert a gyermekvállalás miatt a munkaerőpiactól távol töltött időszakban végzett tanulmányoknak fontos jelentősége van, mind a kisgyermeket nevelő és szűkebb környezete, mind a tágabb kollektíva, a társadalom számára. A kutatás központi kérdése az, hogy a rendszerváltást követő évtizedekben kialakult munkaerő-piaci folyamatokban segítheti-e a nők reintegrációját és további munkavégzését a szándékolt karriertörés időszakában végzett felsőfokú tanulmányi beruházás. A kérdés fontosságát és aktualitását a tanulás különböző formáiban résztvevő inaktívak alacsony aránya, a romló demográfiai mutatók, a szülési szabadságról visszatérők foglalkoztatottságának nehézségei támasztják alá. A vizsgált kérdéskör összetettségét nemcsak az érintett tudományok sokasága jelzi, hanem az ideiglenesen inaktívak karriertöréséből adódó problémák átfogó, több szakterületet érintő tudományos feldolgozásának hiánya. A társadalmi nemekkel foglalkozó társadalomtudományi diszciplínák számos aspektusból vizsgálják a különböző női csoportok helyzetét, azonban ebben a megközelítésben a tárgyalt vizsgálat hazai és nemzetközi viszonylatban is úttörő munkának tekinthető. A vizsgálat újszerű vonása, hogy a női munkavállalók felsőfokú tanulmányi befektetéseit a szakmai életút munkaerőpiactól távol töltött szakaszában vizsgálja, mégpedig két szinten: egyéni és kollektív beruházásokat és hozamokat tár fel, amelyektől rövid és hosszú távú megtérüléseket vár.

A kisgyermeket nevelők tanulmányai befektetéseit és hozamait egy olyan longitudinális kutatásban vizsgálja a szerző, amely az egyetemi és főiskolai tanulmányokat folytató hallgatókat a tanulási döntésektől a diploma munkaerő-piaci hasznosításáig kíséri végig. A kutatás a felsőfokú tanulmányok megkezdésének miértjére és a tanulmányok megtérülésének hogyanjára kereste a választ: miért és milyen stratégiák mentén döntenek úgy a gyermeknevelési ellátásban részesülők, hogy a szándékolt inaktivitás éveiben felsőfokú tanulmányokba fektetnek, és ezek a befektetések hogyan térülnek meg a munkaerő-piaci reintegrálódást követően. A tanulási befektetéseket vizsgálva a tanulmányokról való döntésmechanizmusokat tárja fel a kutató, mégpedig a diplomaszerzés motivációit, a beruházás irányát, mértékét, jellegét, de érdeklődik a tanulmányok folyamatáról, a tanulmányi befektetést végzők magatartásáról is. A tanulás hozamai közvetlenül a munkaerő-piaci reintegrálódás során és a munkába állást követően tárulnak fel. A munkától való távollét alatt karbantartott tudás és kompetenciák, valamint az új felsőfokú végzettség már a munkaerőpiaci belépéskor előnyt jelenthetnek, ezért a hozamok kimutatása rövid távon is megvalósulhat.

A gyermekgondozási időszakban végzett tanulmányokkal kapcsolatos kutatásnak a felsőoktatással és felnőttoktatással foglalkozó szakemberek számára fontos eredménye, hogy nagyfokú primer motiváció jellemzi a kevés intellektuális kihívásnak kitett inaktivitásban élőket. A tanulás megkezdésében vezető szerepet játszó motívumokra (tanulás szeretete, szakmai érdeklődés stb.) hatékonyan építhet az oktatás, és kialakítható a permanens tanulás igénye. A tanulmányi beruházásokban nagyfokú ösztönző erővel bírt az időközben megszűnt tandíjmentesség, amely a gyermekgondozási ellátások valamelyik formáját igénybe vevő hallgatókat alanyi jogon illette meg. A gazdaságpolitikai és a szociálpolitikai tervezés számára figyelemfelhívó eredmény, hogy a tandíjmentesség (tandíj-kedvezmény) révén erőteljesen csökkent anyagi jellegű beruházási tételek domináns szerepet játszottak a tanulási döntésekben. A számos hozam közül a szerző kiemeli a népesedési mutatók potenciális javulását, amely szintén kimutatható az eredmények alap-

ján. A kisgyermekes hallgatók egyöntetűen úgy nyilatkoztak, hogy biztonságos munkaerő-piac elhagyás esetén időben korábban és számban több gyermeket vállalnának. A longitudinális vizsgálatból szoros összefüggés mutatható ki az inaktív évek alatt végzett tanulmányok és a munkaerő-piaci pozíció között, tehát a tanulás kiemelt szerephez jut a gyermekvállalás miatt bekövetkező munkaerőpiac-elhagyásban, és az oda történő visszatérésben. A gazdasági élet döntéshozóinak számára szolgálhat fontos eredményként a munkától távol töltött időszakban diplomát szerzett nők kedvező foglalkoztatása, amikor nemcsak a szociális terhek elkerülése dominál (pl. munkanélküli segély), hanem a tanulás révén a munkaerőpiac szakmailag kompetens munkaerőhöz jut. A megkérdezettek ugyanis legnagyobb arányban a tanulás pozitív hatását a szakmai munkába történő bekapcsolódásban, a tudás és képességek karbantartásában, a szakmai lemaradások pótlásában látták.

Irodalom

[1]**Engler Ágnes**: *Kisgyermekes nők a felsőoktatásban.* Budapest, Gondolat Kiadó, *Doktori mestermunkák* sorozat, a kiadást a Magyar Tudományos Akadémia Filozófiai és Történettudományok Osztálya támogatta. 319 oldal. 2011.

Felnőttképzési Szemle V. évfolyam, 1–2. szám – 2011. november

Teréz Kleisz

LEARNING REGIONS AND QUALITY DEVELOPMENT – INTRODUCTION TO R3L+ PROJECT FUNDED BY EU LIFELONG LEARNING PROGRAMME (2009–2011)*

The project has been addressing the issue of promoting quality within the cross-sector and interorganisational networks of stakeholders committed to stimulating adult learning by reflecting the good practice to be found in the experience of Learning City–Learning Region initiatives.

In our today's world the discourse on quality or quality systems has grown enormously, the field of education and learning are no exceptions. Over the last decade sophisticated quality frameworks were produced in the area of vocational learning and higher education (CQAF, ENQA-VET, EQARF).

Some practitioners view this new trend with caution and suspicion having identified quality frameworks more of a controlling tool than a supportive one that through provoking reflection may engage people and organizations involved in the process of continuous quality improvement as a consequence. Our aim was to contribute to the last orientation, e.g. avoid being a burden and creating resistance but rather triggering personal and social development and enhancing quality.

Based on earlier achievements on quality criteria and indicative descriptors a framework was developed by the project partners trying to capture the richness of collaborative learning in order to provide common principles and useful points of reference for those interested in building or maintaining learning partnership in the context of learning cities and learning regions.

The concept of *learning regions* refers to localities (smaller and bigger entities, cities and regions) fostering an approach which places people as their resource and learning practices at the heart of community planning seeking benefits in greater quality of life, dynamic local economy and increased social cohesion.

Due to the different departures and pathways each of them has developed domain-specific knowledge, in the field of social capital building, as regards good governance and institution building, stakeholder collaboration, public–private partnerships and transversal cooperation.

The basic intention of the R3L+ project was to capitalize on the diversity of experiences by bringing together actors from several EU countries in order to learn from each other and jointly designing a common quality framework for the development and management of cooperative learning. We started with a 3 'P' model *(Partnerships–Participation–Progress and renewal),* but later another module was added: *Learning Culture.*

A simple and usable format was created such as the following:

1. *Core quality criteria (the 3 Ps and Learning Culture)*
(Main aspects important for quality assurance in the case of a specific quality area)

2. *Quality indicators* (core and additional descriptors); What might indicate quality within the partnership?

*http://www.learning-regions.net

3. *Evidence to support indicators* (What evidence is available to support the inclusion of the indicators?

4. *Concrete example drawn from case study analysis*

An example:

Core quality criteria: Learning Culture
Learning objectives/outcomes are commonly defined and promoted within the partnership.

Quality indicator: Targets and benchmarks are discussed, defined and used by the learning region partnership

Evidence to support indicator: Development of charters, learning contracts or agreements, use in the overall strategic documents of targets and specific benchmarks. Review of regular reports including data (qualitative and quantitative) on learning objectives and outcomes

Concrete examples drawn from case study analysis: Links to good practice

Planned outcomes include: a quality framework covering background report on the issue of quality in learning cities and regions; quality criteria and indicators, a quality cycle describing the implementation of the R3L+ instruments within a learning approach, a quality handbook for planners and managers of learning cities and regions and a training module for key actors of Learning cities and regions.

Project partners:

Ludwig Maximilian Universität, München, Germany – project coordinator

P&W Praxis und Wissenschaft projekt Gmbh, Ingolstadt Research Centre, Germany – partner

LRD Munich, non-profit agency, Germany – partner

University of Glasgow, Scotland, United Kingdom – partner

City Conversity AB, Lund KKV, Sweden – partner

Kauno Technologijo Universitas, Kaunas, Lithuania – partner

Observator pentru Dezvoltarea Invatarii Permanente ODIP (Observatory for Lifelong Learning Development), NGO, Bucuresti, Romania – partner

Nexus Europe Ltd., Dublin Research Center, Ireland – partner

University of Pécs, Pécs, Hungary – partner

Felnőttképzési Szemle V. évfolyam, 1–2. szám – 2011. november

Balázs Németh

NEW FORM OF INNOVATION IN PARTNERSHIP WITH HIGHER EDUCATION: THE RESEARCH POTENTIAL OF THE EUROLOCAL PROJECT

The EUROlocal project

The use of the terms 'Learning City', 'Learning Town', 'Learning Region' and 'Learning Community' is rapidly becoming commonplace in the European lifelong learning debate. This is logical. After all, cities and regions are the places where lifelong learning is implemented. The European Commission's definition is:

"A city, town or region which recognises and understands the key role of learning in the development of basic prosperity, social stability and personal fulfilment, and mobilises all its human, physical and financial resources creatively and sensitively to develop the full human potential of all its citizens."

The Limerick Declaration, produced by the European Commission's PENR3L project in 2008 went further. It identified a number of economic, social and environmental indicators distinguishing learning cities and regions.

The European policy document on the local and regional dimension of lifelong learning published in 2001 made several recommendations, some of which have been implemented. It stated "No European region can afford not to become a learning region – it is a matter of continuing prosperity, social stability and the wellbeing of all its citizens." Some European cities and regions are already well aware of the work to be done in order to meet these challenges. Most of Germany is now covered by more than 64 learning regions, the UK and Finnish national learning city networks cover more than 100 members and many cities a in a diverse range of countries describe themselves as learning cities, Gothenburg, Rotterdam, Dublin, Brno, Pecs, Limerick and Kaunas, to name but a few. Lifelong Learning is recognised as a powerful tool in European and regional economic, social and environmental development. The European Commission has itself supported several projects and programmes to create learning regions notably the Socrates R3L programme, the TELS, LILLIPUT, INDICATORS, PALLACE, LILARA and PENR3L projects and several others. These have produced data, tools, indicators, recommendations and learning materials to help cities and regions understand how they can become Learning Cities and Learning Regions and the benefits resulting there from, for example the 'stakeholder audits' for universities, schools, local authorities, small businesses and adult education institutions developed by several of the partners in this project. And yet there are still huge gaps in all parts of Europe.

While it can be argued that all cities and regions aspire to the lifelong learning ideal, only a small percentage are actively isolating and addressing the major issues and actions that would transform them into true learning entities, capable of meeting the challenges of the future. Other initiatives from the Committee of the Regions, the Social Affairs directorate, Framework and other parts of the Commission recognise the value of lifelong learning at a regional level, and some individual member states have their own strategies and policies in this field. However, little work has been done to synthesise all this knowledge, nor to disseminate it as a coherent whole to those places where it would be of benefit. Assembling and disseminating the wealth of existing knowledge and development aids is essential. Many of the partners in this project have been engaged in either producing or implementing them.

Objectives

Since October 2009, the overall objective of the EUROlocal project has been to activate learning region development by producing and continuously disseminating in an attractive and innovative way a comprehensive knowledge database that includes concepts, tools and techniques, learning materials, indicators, diagrams, networks, reports, papers, policies and strategies and recommendations for action from European Commission and other regional bodies' projects and reports. In order to do this, EUROlocal has mainly targeted in the last 20 months to:

- study the activities, projects and outputs that have already taken place in Europe, both on a European and at member state level;
- isolate the tools and materials for informing and promoting action in cities and regions and giving them a thorough test in places, where they have not yet been used;
- develop an audit and interview key people in the European Commission, European Parliament and European networks active in this field, including DG EaC, DG Social Affairs, DG for Regional Development, The Council of Europe, CEDEFOP, the Committee of the Regions the PASCAL International Observatory on Learning Regions, the PENR3L network, the EARLALL regional network and other bodies responsible for developing and implementing policies in this domain;
- contact people and networks in member states to ascertain their views and activities;
- update the database of around hundreds of regional development centres produced by the PENR3L project and disseminate the project results to these;
- create a database of the tools, knowledge, initiatives and strategies adopted by leading regions in this field;
- design and develop an interactive website that can present the results in an attractive, culture-sensitive and innovative way;
- design, develop and deliver a final conference for key decision-makers, practitioners in local and regional authorities, associations for regional development and continuing education, industry and business and academics;
- produce a report synthesising current European knowledge, tools and activities, with recommendations for future focus;
- disseminate these to all European Regional Centres, Committee of the Regions and the other organisations that can push forward the development of learning cities and regions in Europe in accordance with the revised Lisbon agenda.
- organise a European conference.

The knowledge and insight produced by all of these actions has expanded considerably the number of European regions actively involving themselves in Learning Region construction.

Sources of information

The main European policy and practice documents are to be found on the SCADplus databases within the Europa-website. They include policy documents and White papers from Framework, DG Social Affairs, DG EaC, Lifelong Learning and other programmes, Committee of the Regions, DG External Affairs. Member State information on lifelong learning have been identified at national education department websites, e.g. DfES in UK. Other websites with up to date information include the European Learning Cities Network. This have been supplemented by the audits of all relevant European organisations. Learning Region Initiatives in Member States will be handled by the partners who will use the extensive PENR3L network (PASCAL European Network of Lifelong Learning Regions), a network established by the Commission's PENR3L project to push back the frontiers of Learning Region knowledge and practice and to propagate the Learning Region message in member states.

Added value of international approach

Learning Organisations, Cities and Regions are not the preserve of any one member state. They affect the economic, social, cultural and democratic future of every city, town and region in Europe. Equally the Europe of the Regions is a powerful movement throughout the continent. This is why European co-operation in the development of materials is important, so that, despite cultural differences (which have of course been taken into account during the whole project), the essential body of knowledge needed by individuals in city and regional administrations can be disseminated Europe-wide.

Methodology of data collection

EUROlocal audits containing the learning region indicators have been used in the TELS, INDICATORS and PENR3L projects. They are accompanied by publicity literature outlining learning region characteristics. The Audits are more than information questionnaires, containing also learning region knowledge, the facility to comment and add relevant concepts and comments and inviting opinion, experiences, ideas and expertise. The data so obtained have been both qualitative and quantitative. The audits have been uploaded onto the website.

The website itself is attractively designed to present relevant key information on the home page. It encourages users to access the data they need to take the process of establishing a learning region further. Thus there are sections on tools, learning materials, papers, case studies, courses, reports, seminars and workshops, existing networks, policies and strategies, recommendations for action, projects, international links, and a help line for each European group of countries. Embedded hyperlinks enable users to navigate easily and to find the knowledge they need.

Tools for learning regional development are still being tested and modified where necessary by the partners. For example, the LILARA learning needs audit, the Stakeholder Audits and the road map learning requirements portfolio and the personal learning plan development are being tested in countries, where they have not previously been used. This is the task of the four main partners, two of which are universities researching the innovative role of learning cities and regions. The project has also organised a large European conference with the support PASCAL Observatory and the European Commission.

In addition to the website, EUROlocal delivers: *Data collection audit tool* – An audit tool to collect qualitative and quantitative data on learning city and region activities, tools, materials, processes etc. Includes extensive consultation processes with local authorities, educational organisations and partner networks. The audit tool is made available in all partner languages as well as French and Spanish.

Tools testing – Testing of a wide variety of tools in the organisations for which they were designed to verify content, methodology and cultural acceptability. Translations are provided in German, Hungarian and Italian. Core partners have selected the organisations and encourage them to apply the tools. They have been modified, classified and made available to regions through the EUROlocal website.

Learning materials for regions – Active learning materials in a variety of presentation styles aimed at organisations involved in learning region development. These cover many topics and are drawn from best practice examples and contain exercises, lessons, research assignments, case studies and discussion tasks. They are still tested in organisations belonging to the partner networks and featured on the website.

Regional development database – A database of regions and regional organisations containing key contact information and a short description of activities. The database is utilised for the dissemination and exploitation of project outcomes, particularly the publicity of learning materials.

Recommendations for European policy on learning regions – Recommendations for a new European policy document on the development of lifelong learning regions, including sections devoted to:

- Regional development organisations for the creation of learning regions;
- Stakeholder organisations on their role and responsibilities;
- Member state governments and
- The European Commission on future actions.

Project seminar – An international seminar and conference for leaders in European regional organisations – "Investing in Learning Regions". This included marketing, programme development, speaker selection, logistics and outputs, with a balance between formal presentations and 'active solution sessions' that promoted international cooperation and leverage the experience of the audience on 27–29 October in Murten, Switzerland.

Dissemination and continuity – Throughout the project, materials related to both the work undertaken as well as that collected are made available through the implementation of a comprehensive dissemination plan. This has ensured that all EUROlocal materials are publicised and distributed throughout Europe, both during and after the project.

Websites:

http://eurolocal.info

http://learningregions.eu

Project partners:

University of Glasgow, Scotland, United Kingdom – co-ordinator

Universus CSI Bari, non-profit higher education consortium, Italy – partner

LRD Munich, non-profit agency, Germany – partner

University of Pécs, Pécs, Hungary – partner

Further reading

http://eurolocal.info

http://www.learning-regions.net/

Balázs Németh: *Higher Education, lifelong learning and regional development.* In: **Doyle, L.–Adams, D.–Tibbitt, J.–Welsh, P.** (eds.): *Building Stronger Communities. Connecting research, policy and practice.* NIACE, Leicester. pp. 82–102. 2008.

Balázs Németh: *Lifelong learning and Regional Development in Hungary.* In: *Andragogical Studies.* Belgrade, Jugoslavia. ISSN0354-5415. 05/2008. pp. 42–62. 2008.

Felnőttképzési Szemle V. évfolyam, 1–2. szám – 2011. november

4. Új könyvek

Bajusz Klára–Németh Balázs (szerk.)

FELNŐTTOKTATÁSI FELFOGÁSOK A 20. SZÁZADBAN

Andragógiai szöveggyűjtemény I
Publikon Kiadó, Pécs. ISBN: 978-615-5001-50-5. 2011

2011. novemberében jelenik meg **Bajusz Klára** és **Németh Balázs** kötete, mely arra vállalkozik, hogy csokorba gyűjtse az egyetemes felnőttoktatás olyan 20. századi gondolkodóinak példaértékű írásait, akik számára a felnőttek tanítása, az andragógus szerepe, illetve az andragógiai felfogás különös irányultságot hordoz, az iskolai és iskolán kívüli felnőtt-tanítás és tanulás vonatkozásában. A kötetben egyaránt helyet kaptak **Dewey, Medinszkij, Lindeman, Rosenstock, Knowles, Hanselmann** és **Pöggeler** mellett **Szewczuk, Freire, Illich, Krajnc, Savicevic, van Gent** és **Reischmann** írásai. Az eredeti szövegek fordításai megjelenésük alapján kerültek kronológiai sorba, ugyanakkor a kötetben felvonultatott szerzők fotóval ellátott rövid életrajzát is elhelyezték írásaik mellett a szerkesztő-fordítók. A szerkesztők nem titkolt célja, hogy az andragógiával, a felnőttek oktatásának tudományával foglalkozó kutatók, oktatók és hallgatók kellő részletességgel ismerjék meg a múlt század sokszor idézett szerzőnek munkásságát és tőlük legalább egy-egy mértékadó forrást. A kötet elején rendhagyó módon egy rövid andragógia-fogalom elemzést talál az olvasó, amely segítségével áttekintheti a felnőttoktatás felfogásait érintő közel száz esztendő főbb szakmai trendjeit, változásait.

A szerkesztők célja, hogy elkészítik a modern magyar andragógia szöveggyűjteményét is, hogy a meghatározó hazai felfogások is egy kötetben legyenek hozzáférhetőek.

Németh Balázs

Felnőttképzési Szemle V. évfolyam, 1–2. szám – 2011. november

Farkas Éva–Farkas Erika–Hangya Dóra–Leszkó Hajnalka

A DÉL-ALFÖLDI RÉGIÓ AKKREDITÁLT FELNŐTTKÉPZÉSI INTÉZMÉNYEINEK MŰKÖDÉSI JELLEMZŐI

Kutatási jelentés. Szeged. 130 oldal. ISBN 978-963-9927-39-1. 2011

„A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karának Felnőttképzési Intézetében 2006 óta folyik andragógia alapképzés, 2009 óta pedig mesterképzés is. Ennélfogva az andragógia tudományos fundamentumának erősítését, az andragógiai kutatásokban való kezdeményezést, illetve részvételt kötelező feladatnak tartja az intézet oktatói közössége. A szakterület hosszú távú működéséhez pedig újabb és újabb kutató generációk kinevelésére is szükség van …

Az Andragógiai Kutatócsoport immár komoly eredményeket tud felmutatni, alig egy éves működése után, hiszen lezárult az a kutatás, mely a Dél-alföldi Régió akkreditált felnőttképzési intézményeinek működést, annak jellemzőit kívánta feltárni. Ez a vizsgálat azért is fontos, mert sajnos régiónk a felnőttképzés rendszere szempontjából szerény eredményeket mondhat csak magáénak hazai és uniós összehasonlításban egyaránt. Így a működési jellemzők megismerése nyomán megfogalmazott javaslatok hozzájárulhatnak a rendszer átalakításához és fejlesztéséhez …”

T. Molnár Gizella[1]

[1] **T. Molnár Gizella:** Előszó (részlet).

Felnőttképzési Szemle V. évfolyam, 1–2. szám – 2011. november

Gazda István

170 ÉV A TÁRSULATI ELNÖKÖK MUNKÁSSÁGÁNAK TÜKRÉBEN

A Társulat elnökei 1841–2011
Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Budapest.
ISBN 978-983-412-456-6. ISSN 1416-5368. 2011

„170 év egy intézmény életében igencsak komoly kor. 170 éve működő ismeretterjesztő szervezet Európában is ritkaság, Magyarországon egyedülálló. A feladat 170 éven át folyamatos: az ismeretek közvetítése. Csak az eszközök változnak, igazodnak a kor technikájához. A tudás, a tudós keresi és megtalálja a közönséget, hiszen nem öncél a kutatás eredménye, az ismeret.

Minden intézmény vezetőjének, így az Ismeretterjesztő Társulat első számú vezetőjének működése is meghatározó: visszatükröződik a szervezet életén és viszont. Az ELNÖK az ismeretterjesztés intézményét nemcsak megjeleníti, de szimbolizálja is annak értékrendjét.

Az ELNÖK személyében, tudományában, közéletiségében visszahat a Társulat életére, törekvéseire. ELNÖK-ök a Társulat életében irányítottak és szimbolizáltak is egy-egy korszakot. Nevüket adták az ismeretterjesztéshez, ötleteik, gondolataik, tekintélyük nélkül a Társulat nem tudni hogyan teljesítette volna a 170 évet.

Köszönet érte, hogy a hazai intézményesült ismeretterjesztés nevükkel fémjelezhette magát; nemzetközi hírű tudósokkal, kiváló előadókkal, közérthető írások szerzőivel.

Tiszteletre méltó névsor, köszönjük, hogy tudásukat az ismeretterjesztésnek áldozták.”

Piróth Eszter[1]

[1] **Piróth Eszter:** Ajánlás. A kötet bevezetőjéből.

Felnőttképzési Szemle V. évfolyam, 1–2. szám – 2011. november

Forray Katalin–Kozma Tamás

AZ ISKOLA TÉRBEN ÉS IDŐBEN

Új Mandátum Kiadó, Budapest. 289 oldal. ISBN 978-963-287-040-3. 2011

„Miért született meg ez a kötet? S miért éppen azok a szövegek kerültek bele, melyeket végül egy csokorba fontunk? A közölt tanulmányok, szakértői koncepciók nemcsak két szakmai életút mérföldkövei, hanem lenyomatai is annak a sajátos politikai klímának, amelyben ezek az írások megszülettek. Itt különösen a Kádár-korszak utolsó két évtizedéről van szó, arról a politikai-ideológiai erőtérről, amelyben a társadalmi cselekvést a ‚támogatott', ‚tűrt' és ‚tiltott' kategóriák szabályozták –, s ezek között az irányjelzők között kellett szerzőinknek is a maguk útját megtalálniuk. Hogy milyen eredménnyel, annak megítélésére az olvasó hivatott. Szerettünk volna olyan szöveggyűjteményt adni az egyes korszakok és az ökológia szemléletű kutatások iránt érdeklődők kezébe, amelyben kronologikus rendben követhető nyomon egyrészt a szerzők elméleti és empirikus munkássága, másrészt a tudományos kutató és oktatáspolitikai szakértő szerepek összehangolási kísérlete. A kötet írásai egy-egy jól lehatárolt korszak produktumai, s mint ilyenek: ‚kordokumentumok'. A közös írások közül igyekeztük azokat az írásokat kiválogatni és összefűzni, melyek egy-egy konkrét kérdést, jelenséget kellő részletezettséggel tárgyalnak, miközben fontos volt a számunkra, hogy a szövegek egymásra hivatkozva koherens szöveg-együttest hozzanak létre."[1]

Bíró Zsuzsanna

[1]Idézet a kötet előszavából.

Felnőttképzési Szemle V. évfolyam, 1–2. szám – 2011. november

Palcsó Mária

A KULTURÁLIS SZAKEMBERKÉPZÉS PERSPEKTÍVÁI

Konferencia-előadások, 2009. október 15–16.
Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja. 192 old.
ISBN 978 963 7290 75 6, ISSN 17879930. 2010

„2009 jelentős állomás a magyar felsőoktatás történetében: végeztek az első olyan hallgatók, akik az ún. Bologna-rendszerben folytatták tanulmányaikat.

Sok bizonytalanság érzékelhető jövendő diplomásaink szakmai életútját illetően, és ezek hatványozottan jelentkeznek a könyvtáros- és andragógus-pályával kapcsolatban […]

Főiskolánk közel két évtizede képez kulturális szakembereket, így különösen átérezzük azt a felelősséget, amelyet a mostani helyzet ró a felsőoktatási intézményekre és a különböző szociális partnerekre. Ezért gondoltunk arra, hogy hasznos lenne minden érintett számára, ha fórumot teremtenénk a közös gondolkodásra, a tapasztalatok, a feladatok, a továbblépés lehetőségeinek számba vételére. Úgy véltük, erre a legalkalmasabb egy olyan tanácskozás, amelyen a különböző területek szakemberei kifejthetik álláspontjukat, eszmét cserélhetnek, javaslatokat fogalmazhatnak meg. […]

Az ötletgazda és szervező Andragógia és Könyvtártudományi Intézet megnyerte társrendezőnek többek között a Tudományos Ismeretterjesztő Társulatot és A Felnőttképzés Fejlesztéséért Közhasznú Egyesületet is. […]

A másfél napos bajai együttgondolkodást-együttlétet igen pozitívan értékelték a résztvevők: dicsérettel illették a témaválasztást, az előadások és viták színvonalát, sokszínűségét, a ‚munkakörülményeket' […]"[1]

[1]Részlet **Palcsó Mária** előszavából.

Felnőttképzési Szemle V. évfolyam, 1–2. szám – 2011. november

INTERKULTURELLES LERNEN IN OSTMITTELEUROPA – KURZBESCHREIBUNG DES BUCHES

Mihaly Sari Chefredakteur:
Interkulturelles Lernen in Ostmitteleuropa. Geschichte – Theorie – Methoden – Praxis
Europaische Akademie für Lebensforschung, Integration und Zivilgesellschaft (EALIZ), Wien. 285 p. ISBN 978-3-85031-152-6. 2011

Die Zeit des interkulturellen Lernens – als transparentes Basiserfordernis und Grundvoraussetzung der nachhaltig erfolgreichen inneren Integration der europäischen Lebensräume – hat ihre Anfangsphase längst zurückgelegt.

Ende 2010 geht es weniger um Fragen der „Vergangenheitsbewältigung", die seit dem Zerfall der ideologisch geprägten Teilung Europas die Bildungs- und Kommunikationsszenarien geprägt hat.

Das interkulturelle Lernen steht gegenwärtig vor der qualitativ anspruchsvollen Aufgabe einer inhaltlichen Konsolidierung, Verinnerlichung und Entwicklung zukunftsorientierter Maßnahmen als Ausdrucksform einer politisch barrierefreien Mitwirkung am Aufbau einer gemeinsamen Zukunft. Es an der Zeit, den Focus der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit, Fragestellungen zu widmen und die Entwicklung einer gemeinschaftlichen Zivilgesellschaft trans- und multidisziplinär zum Schwerpunkt inter- und multinationaler wissenschaftlich fundierter Aktivitäten zu machen.

Das 15. Internationale Symposion zum Thema Interkulturelles Lernen, dessen Beiträge in diesem Band dokumentiert sind und im Sinne einer Qualitätssicherung auch festgehalten werden, bringt das Umbruchsbewusstsein Richtung weisend zum Ausdruck. Der Tenor der Einzelbeiträge signalisiert den Beginn eines gemeinsamen Bemühens, dessen Umsetzung enorme vernetzte geistig-intellektuelle Anstrengungen erfordert.

Europäisches Lernen auf allen Stufen und Ebenen ist eine Grundvoraussetzung europäischer Integration. Sie kann nur gelingen, wenn sie von einem gemeinsamen europäischen Bewusstsein getragen wird. Es ist eine Wechselwirkung mit kausalen Qualitätsfolgen. Sie kommt in ihrer anwendungsorientierten Wahrnehmung nicht umhin, sich auf die Nachhaltigkeit der europäischen Werte kontinuierlich zu besinnen und diese – pädagogisch adäquat und gesellschaftlich relevant – umzusetzen.

Im gleichen Maße, wie eine umfassend begriffene Bildung über die Zukunft Europas entscheiden wird, wird auch die Zukunft des interkulturellen, gemeinschaftsbildenden Lernens davon abhängen, wie ernsthaft bzw. wie fahrlässig, das europäische Wertbewusstsein im realen Lehr- und Lernalltag angeboten und vertieft wird. Nicht didaktische Spitzfindigkeiten sondern ein realer, verantwortungsgetragener Umgang mit Werten und Normen in der Pädagogik wird letztlich über die Nachhaltigkeit unserer gemeinsamen Zukunft und deren Lebenswertigkeit entscheiden. (MinRat **Prof. Mag. DDr. Heinrich Badura**)

Felnőttképzési Szemle V. évfolyam, 1–2. szám – 2011. november

5. Vitairatok, szakmai hozzászólások

Pordány Sarolta

VITAINDÍTÓ AZ ÁLLAMI SZÁMVEVŐSZÉK 1035 SZ. JELENTÉSÉRŐL*

A *Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület* 2011. januárjában, Budapesten tartott kerekasztal-beszélgetésén az egyesület elnöke vitaindítójában ismertette az ÁSZ vizsgálat célját és hatókörét. Felidézte a *Jelentésben* leírt alapkérdést: *„Eredményes volt-e a felnőttképzési rendszer működése a gazdaság munkaerőigényének kielégítése szempontjából?”.* Felhívta a figyelmet arra, hogy az elemzés *„a felnőttképzés különböző ágai közül a központi költségvetés terhére a központi költségvetés terhére a központi költségvetés terhére

múlva ugyan ilyen súlyos hatékonysági és eredményességi hiányosságokat mutató ÁSZ jelentés készül a felnőttképzésről.

Javaslata: Az életen át tartó tanulással kapcsolatos közpénzek tervezésének átalakítása. Nagyon árnyalt, célcsoportokra lebontott, munkaerő-piaci, gazdaságfejlesztési és oktathatósági lehetőségeket együtt kezelő hazai stratégia részletes kidolgozása civil együttműködéssel!

Hozzászólások, gondolatok az ÁSZ 2010. decemberi jelentéséhez és a kerekasztalon elhangzottakhoz, valamint a fenti vitaindítóhoz

A hozzászólások írásos változatát a felszólalók elküldték az Egyesület titkárságára.

Benke Magdolna:

Az ÁSZ jelentésben „pontatlanságok" vannak: 10. oldalon: „kulcspotenciák", továbbá a „felnőttképzés" meghatározása hiányzik, csak a „felnőttoktatás-t" próbálták körülírni. Egyetértettem a felvezetőben vázolt végső kérdésekkel (kiket képezzünk, hol, …), de azokra csak akkor tudunk választ adni, ha előtte megvizsgálunk számos egyéb kérdést.

Ezért lehetséges vitatémáknak javasolom a követezőket:

- A felnőttképzés hasznosulása (a hasznosság és az eredményesség elkülönült az anyagban is).

- A munkaerő-piaci prognózisok, előrejelzések nehézségei a gyorsan változó világban. (Áttételesen megjelenik a vizsgálatban, nem lehet kikerülni, hiszen a problémák jelentős része pont ebből fakad, hogy mennyire nehéz előre meghatározni a munkáltatók képzési szükségletét. Ez közgazdasági téma ugyan, de akkor is figyelnünk kell a hatásaira.)

- A képzéssel kapcsolatos érdekeltség. A gazdaság, a képzők, és a felhasználók, a tanulók érdekeltsége. (Ez is kulcskérdés. E körül forog minden, hogy a gazdaság igényét ki kell elégíteni. Ez persze egy káros szlogen, de nagyon hatásos. Az előrejelzés téma miatt – ld. előző bajusz – pedig igen nehezen realizálható. Ha képzés csak „költség" és nem beruházás a jövőbe, akkor a rövid távú igényeknek próbálják alárendelni a képzést, ahol lehet. A képzők is elsősorban a rövidtávú érdekeik szerint cselekszenek. Ami nem gazdaságos a számításaik szerint, ott nem képeznek… A fogyasztók jelentős részénél is ez a rövid távú szemlélet dominál.)

- Érdekes kérdés, hogy a felnőttképzési célok megvalósításával kapcsolatos feladatok mely részei jelennek meg a Felnőttképzési törvényben, és melyek az Élethosszig tartó tanulással kapcsolatos stratégiában, és főleg, hogy miért.

- Az RMKK-k, az önkormányzatok, a régiók „felelőssége" és szerepe a felnőttképzésben. (Kutatási tapasztalatok szerint nem vagy csak igen halványan jelenik meg a felnőttképzés téma a fentiek hosszú távú terveiben, fejlesztési koncepcióiban, vagy ha mégis, akkor rövid távú szempontoktól vezéreltetve.)

- A hátrányos helyzet értelmezése (a hátrányos térségek és a hátrányos helyzetűek meghatározása a felnőttképzés szempontjából).

Más jellegű kérdések, de el kellene gondolkodni azon, hogy

- Miért ilyen halk a civil társadalom, a civil szervezetek nyomása, szorítása a felnőttképzés terén (is)?

• Miért nem „dörömbölnek” az emberek, hogy ők pedig jobb feltételeket és jobb esélyeket szeretnének a felnőttképzésben?

Javaslata: sok-sok kutatásra, vitára, eszmecserére, beszélgetésre lenne szükség, széles körben! Noha a témák jelentős része nem hagyományosan „pedagógiai” jellegű, mégis fel kellene vállalni őket, mert nincs más, aki felvállalja!

Maróti Andor:

A *Jelentés* a felnőttképzés szerepét a munkaerőpiac vonatkozásában vizsgálta. Nem törekedett tehát a felnőttképzés egészének áttekintésére. Ez elfogadható lenne, ha a téma szűkítésével együtt érzékeltette volna kapcsolódását a képzés más területeihez. Ez nem történt meg, annak ellenére, hogy megemlítette az élethosszig tartó tanulás szükségességét (mintha az kizárólag a munkával összefüggő tanulást jelentené), és utalt a szakmai képzés megalapozására is. Azt, hogy ez az alapozás mit jelent, nincs megfogalmazva, bár az a látszat, mintha a hiányzó iskolai végzettség pótlásával lenne azonosítható. Véleményem szerint ez nem fogadható el, a felnőttkori tanulás „megalapozása” elsősorban a tanulási készségek és képességek fejlesztését jelenti, ami nem feltétlenül következik be az iskolai végzettség pótlása közben. Ezt szisztematikusan kell tanítani, egy közvetlenül erre irányuló képzési folyamatban. Ha ez nem történik meg például a hátrányos helyzetűeknél (akikről többször is szó van a *Jelentésben*), akkor nem csodálható, ha a képzésükre fordított pénz és energia kevéssé térül meg. De a magasabb képzettségűeknél sem fölösleges a „tanulás megtanítása”, mert ott már nem a tananyag reprodukálása a követelmény, hanem a tanultak kreatív alkalmazása, az innovációs készségek fejlesztése a feladat. Amihez nélkülözhetetlen az összefüggéseket érzékelő, a lényeget kiemelő és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése. Minderre a *Jelentés* nem tér ki, valószínűleg azért, mert a rendelkezésére álló szakértői anyagok sem foglalkoztak ezekkel. (Noha a „kompetenciák fejlesztése” divatként terjed napjainkban nálunk.)

Problematikus a *Jelentésnek* az a része, amely az eredményességről és a hatékonyságról szól. Az első fogalmat az anyag az elvárásoknak megfelelő képzéssel azonosítja, a másodikat a gazdaságossággal. Konkrétabban említi a résztvevők lemorzsolódásának alacsony arányát, a vizsgákon megfelelő teljesítményt nyújtók számával, képzés után munkába állók arányszámával. Ezek ugyan nem mellékesek, de a döntő tényező mégsem itt található, hanem abban, hogy a képzés során emelkedik-e a tanulók tudásszintje, jártassága, készség- és képességszintje. Persze ezt csak akkor lehetne megállapítani, ha a képzést végzők a tanulási folyamat alakulása közben vizsgálnák ezt is, és nem elégednének meg az eredményesség és hatékonyság külső jegyeivel. Elismerhető persze, hogy a tudásszint alakulása egyénileg eltérő, de ha erről semmit sem tudunk mondani, akkor lehetséges, hogy a le nem morzsolódás, a vizsgán történő megfelelés és a munkába állás tényei mellett nem fedezzük fel azt, hogy van-e tényleges tudás ezek mögött vagy sem. Azaz a látszatot azonosítjuk a valósággal. Elismerhető persze, hogy a Számvevőszék jelentése csak azokra a dokumentumokra támaszkodhatott, amelyeket a vizsgált intézmények és szervezetek rendelkezésére bocsátottak, és ha azokban az eredményesség és hatékonyság mutatói felületesek, akkor nem várható, hogy a róluk készített összefoglalás írjon ezekről érdemben. Persze, ha a felmérésben felnőttoktatási szakértők is részt vettek volna, legalább szóvá tehették volna ezt a hiányt.

Annak ellenére, hogy a *Jelentés* bizonyos tényeket nagyon alaposan vizsgált meg, még egy lényeges hiányát meg kell említeni. Ha a felnőttképzésre fordított eszközök gazdaságosságát akarták megítélni, és közben az eredményesség és a hatékonyság színvonalát sem mellőzték, nem hagyhatták volna figyelmen kívül a képzők alkalmasságát. Feltehetően azért nem foglalkoztak ezzel, mert hallgatólagosan elfogadták azt a véleményt, hogy az érintett intézmények csak olyan képzőket foglalkoztattak, akik értenek is ahhoz, amit tanítanak. Ezt én sem vonom kétségbe, azt azonban már kétlem, hogy valamennyien képesek voltak jól

tanítani. Az eredményesség alakulásában ugyanis nemcsak a tanulók tanulni tudása játszik szerepet, hanem az őket kiképzők alkalmassága is. Minthogy a felnőttképzés elmélete és módszertana Magyarországon kevéssé terjedt el (és valószínű, hogy ez a munkaerő-piaci képzésre még inkább áll), valószínű, hogy a képzési rutin önmagában gyakran kevésnek bizonyult. Persze, ha erről az érintett intézmények beszámolói semmit sem mondanak, akkor az sem várható, hogy a *Jelentés* kitérjen a képzők felkészültségének színvonalára. De legalább meg lehetne említeni, mint vizsgálandó problémát.

E három részkérdés természetesen nem érinti a *Jelentés* egészének minőségét, csupán olyan kiragadott problémák, amelyekről ez az összegezés nem adott megfelelő képet.

Németh Balázs:

A *Jelentés* – miközben részletesen szól a finanszírozás vonatkozásában a jelenlegi „kaotikus" állapotokról – nem szól hatékony finanszírozási eszközök, ösztönző megoldások (pl. egyéni tanulmányi számlák) alkalmazásának lehetőségéről, szükségességéről.

A *Jelentés* nem hozza összhangba javaslatait az Európai Bizottságnak a felnőttkori tanulással kapcsolatos akciótervének ajánlásaival, különös tekintettel az idősekre, az eggyel magasabb iskolai végzettség megszerzésére, a második esély ügyére, stb.

Nem tudjuk meg a *Jelentésből,* hogy a javasolt központi információs rendszer milyen módon járulna hozzá egy hatékony felnőttképzési monitoring és minőségbiztosítási rendszer fejlesztéséhez, az utóbbiak részét képezhetnék-e annak.

Végül, fontos lett volna a *Jelentésben* utalni, például arra, hogy miképp lehetne növelni a felnőtt tanulók létszámát a tanulási tevékenységekben, tekintettel az előzetes tudás beszámításának ügyére, gyakorlata hiányára, vagy legfeljebb a szakképzésben való alkalmazására.

A *Jelentés* nem utal a képző intézmények és szervezetek szakmai fejlesztésének fejlesztésére, mint a hazai felnőttképzés egyik lényeges problémájára, tekintettel a képzők folyamatos tovább-képzésének megoldatlan ügyére, néhány komoly törekvést is figyelembe véve (lásd: NSZFI tanár-továbbképzési programjai).

A *Jelentés* összegzésében található megállapítások többségével egyetértek, a *Jelentés* egészéről fontos volna egy országos vitát is lefolytatni más szakmai-civil szervezetekkel, kutató és fejlesztő szervezetekkel és intézményekkel!

Kraiciné Szokoly Mária:

A felnőttképzés kiemelt célcsoporjai közé – a hátrányos helyzetű csoportokon kívül – be kell emelni a tudásmunkások (értelmiségiek, középosztálybeliek) csoportjait, különben nem lesz a jövőben, aki „megtermeli" a hátrányos helyzetűek támogatásának hátterét. Jelenleg tömegek tanulnak iskolarendszerű képzésben, amit a statisztikák nem tekintenek felnőttképzésnek. A célcsoport bővítését erősíti az EKKR bevezetése és a validáció elterjedése a jövő évben.

Amennyiben az EU úgy tekint Közép Európára, ahonnan ki lehet elégíteni az elöregedő Európában megjelenő szakmunkáshiányt (inkább, mint a ázsiai bevándorlókat), erre figyelemmel kell lenni a támogatott felnőttképzési célcsoportok megjelölésénél.

A felnőttképzés ma a „képzők piaca" nem pedig a képzendőké, a támogatási források elosztásával a mindenkori kormányzat kijelöli azokat a képzőket, akik életben tudnak maradni, s ezek nem stratégiák men-

tén, hanem a napi túlélés érdekében hirdetik meg képzéseiket. A RKK-k felzárkóztató intézményekké történő átalakítása nem szerencsés gondolat!

A felnőttképzés kiemelt feladata kellene legyen a lakosság öngondoskodásra nevelése, e nélkül a krízishelyzet társadalmi méretekben tovább mélyülhet.

Borsi Árpád:

Az elemzésnek rossz a címe, hiszen nem elsősorban a felnőttképzésről (pláne nem annak teljes keresztmetszetéről), sokkal inkább a Foglalkoztatási törvényben szereplő aktív munkaerőpiaci eszközök egyikéről, a képzésről szól, tehát munkaügyi–foglalkoztatási megközelítésű.

A hatékonyságot is ennek megfelelően méri, kizárólag pénzügyi, költség–haszon szemlélettel.

Ezzel az a baj, hogy a kiindulási pont is téves (nemcsak nézetem, de az általánosan elfogadott nemzetközi dokumentumok alapján is), hiszen még egy igen pragmatikus szakképzés sem biztos, hogy egyet jelent a konkrét foglalkoztatással. (Erre hoztam az ózdi példát, ahol a sok politikai színezetű program ellenére, sok-sok tanfolyam és sok-sok milliárd elköltése után ugyanott vagyunk, hiszen 60 km-es körzetben csak elvétve van munka.)

A megállapítások közül azzal persze egyetértek, hogy a pénz pocsékoló, áttekinthetetlen stb. – de tiltakozom az ellen, hogy ezért – a képző, különösen az egyetemi körökben mindig pejoratívan előjövő képzési vállalkozás a ludas. Sok olyan eset van ugyanis, amikor a munkaügyi központ, konkrétnak hitt elemzésekre, valós igényekre hivatkozva megrendel, mondjuk egy tanfolyamot, ahol 30 varrónőt képeznek. A pályázatban megmondja a finanszírozható óraszámot (persze ez minden megyében, minden programban más és más), szóval ezt a kurzust elvállalja a képző. Ott megtanítanak neki mindent a hatályos (állam által kitalált) szakmai és vizsgakövetelmények szerint. Azután az illető a független vizsgabizottság előtt elméletből és gyakorlatból levizsgázik, ahol, mondjuk, négyest kap. Azután persze nem tud elhelyezkedni. De nem azért, mert rossz volt a képzés!

Az OKJ-val kapcsolatos megjegyzésem arra irányult, hogy a jelenlegi rendszerben a hallgató nem igen morzsolódik le, mert ennek komoly pénzügyi veszélyei lennének (ha nincs elfogadható oka, vissza kellene fizetnie, mondjuk, 250–300 000 Ft-ot az államnak, ami például Ózdon, elég nagy összeg). Másrészt a képző sem kapná meg a pénzét, így ő is érdekelt abban, hogy törődjön hallgatója lelkivilágával (meleg kávét vigyen ágyába, hogy bejöjjön az iskolába), különben *„bukik a pénz”*. Így tehát szerintem a lemorzsolódási statisztika biztos nem az OKJ-s képzésekre vonatkozik.

Baka József:

A *Jelentés* rámutat a hazai felnőttképzés (a felnőttképzési szakma által is régóta hangoztatott) hiányosságára:

- az eredményességi és hatékonysági mutatók lényegileg nem javultak az elmúlt 4–5 évben,
- a foglalkoztatási célú felnőttképzés jelentős, részben szociális funkciót tölt be, az irányítási rendszer nem átlátható,
- releváns felnőttképzési adatbázis még ma sincs, a regionális egyenlőtlenségek nem csökkentek,
- a foglalkoztatás nem nőtt,

- a munkanélküliség nem csökkent,
- a felnőttképzési területi tervezést, szervezést regionális és megyei szinten az RMK-k és RKK-k nem képesek a jelenlegi rendszerben ellátni,
- kistérségi és települési szinten, pedig gyakorlatilag nincs tervezés.

Mindezekből következően a javaslatom:

- a foglalkoztatási célú felnőttképzés kedvező politikai, jogi, gazdasági háttér nélkül, úgy tűnik nem képes javítani a mutatókon – erősíteni kellene a felnőttképzés „társadalmasítását";
- ösztönözni kellene a kistérségi társulásokat, a helyi önkormányzatokat felnőttképzési stratégiák, éves cselekvési tervek készítésére (vállalt feladatokkal, eredményességi kritériumokkal);
- a tervezésbe, irányításba, igényfelmérésbe be kell vonni, kompetenciával kell felruházni a civil szereplőket is;
- támogatni kell térségi felnőttképzési hálózatok megalakulását, biztosítani fenntartható működésüket;
- ösztönözni lehetne egy tanulókör jellegű rendszer kialakulását.

Szigeti Gábor:

A számvevők nem vették észre, hogy indokolatlanul egy leszűkített felnőttképzési fogalommal dolgoznak. Figyelmen kívül hagyták a Közművelődési törvény által szabályozott felnőttképzési tevékenységeket, pl. a népfőiskolákat, amelyek az egyes polgárok csoportjai, a helyi társadalom közössége által a felnőttek részvételével önállóan szervezett közösségi és szabad művelődési formák (lásd a Közművelődési törvényt), de a művelődési házak stb. hatását is. Ezért nem ellenőrizték szakszerűen az állam pénzének felhasználását, tehát rosszul teljesítették feladatukat.

Felnőttképzési Szemle V. évfolyam, 1–2. szám – 2011. november

Pordány Sarolta

„ANDRAGÓGIA FELSŐFOKON” ÖSSZEFOGLALÓ ÉS JAVASLATOK – EGYSÉGBE SZERKESZTVE A HOZZÁSZÓLÓK KIEGÉSZÍTÉSEIVEL

Hozzászólók: Cserné Adermann Gizella, Farkas Éva, Juhász Erika, Kovács Ilma, Maróti Andor

A diplomás andragógusok képzését végző felsőoktatási intézmények közül hét képzőhelyről hangzott el helyzetelemzés azon a szakmai fórumon, amelyet 2011. november 7-én, Budapesten tartott 19 szakember részvételével **A Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület** (alapítva: 2004-ben). A meghívott felsőoktatási intézmények, Debrecen, Pécs, Szeged, Budapest (ELTE), Baja, Kaposvár, Dunaújváros andragógiai tanszékeinek, intézeteinek vezetői, munkatársai ismertették a náluk folyó képzés struktúráját. *Az andragógia alapszaknak (BSc) négy szakirányát akkreditálták, ezek a következők: felnőttképzési szervező, személyügyi szervező, művelődésszervező és emberi erőforrás tanácsadó. Az alapszakra épülő mesterszakok: Andragógia MA, Emberi erőforrás fejlesztő és tanácsadó MA és a Kulturális mediátor MA.*[1] A beszámolók kitértek a tanszékek tárgyi, személyi feltételeire is.

Az elhangzottakból kitűnt, hogy az elmúlt öt év alatt kialakult egy új típusú andragógiai felsőoktatási kínálat hazánkban, s ennek köszönhetően 19 képzőhelyen folyik nappali és levelező tagozaton *andragógiai felsőfokú képzés.*[2] A képzőhelyek tárgyi és személyi feltételrendszere nagyon eltér egymástól, de valamennyi képzőhelyen kialakult egy differenciált, a helyi igényeket és a hallgatói jelentkezéseket is figyelembe vevő andragógiai képzési struktúra. Az andragógia tanszékek kevésnek mondható közös vonásából az a legjellegzetesebb, hogy valamennyi számottevő anyagi hasznot termel anyaintézményének elsősorban a levelező tagozatos és a *felsőfokú szakképzéses*[3] hallgatók tandíjbefizetéseiből.[4]

Az andragógus diplomát adó képzésekről egyértelműen megállapítható, hogy keresettek, a tanulói létszám az elmúlt években országos szinten magas volt, különösen a levelező és az OKJ képzések tekintetében. A felnőtt tanulási piacon több szakmai csoport számára is „eladható” képzés az andragógia. Az elmúlt években a tanszékek vezetői és munkatársai feltárták és kialakították térségi kapcsolatrendszerüket, így helyileg is meglehetősen beágyazottak az andragógus képzések, jók a tanszékek kapcsolatai gazdasági, társadalmi környezetükkel.

Mindebből következően felvethető a kérdés, hogy szükséges-e egyáltalán bármilyen kormányzati beavatkozás, stratégiaváltás, létszámkeret-változtatás az andragógusok képzését végző tanszékek, intézetek jelenleg már megszilárdultnak mondható szervezeti egységeiben? A kérdés jogosságát a képzés kuriozitása

---

[1] **Cserné Adermann Gizella** pontosította az eredeti szöveget.
[2] **Juhász Erika** nyelvi pontosítása.
[3] **Juhász Erika** nyelvi pontosítása.
[4] **Cserné Adermann Gizella** pontosítása: *A „bevételtermelő” képzéseket nem érdemes a levelezővel azonosítani, mert nem tagozat szerint termelnek jövedelmet az intézménynek, hanem aszerint, hogy finanszírozott vagy költségtérítéses formában tanulnak-e a hallgatók. Természetesen az állami finanszírozásból is van bevétele az intézménynek, de azt nem a hallgatók pénztárcája bánja…*

is megerősíti, ugyanis a hazai felnőttképzési, továbbképzési kínálatban egyértelműen „keresett", az egyik legkeresettebb képzés-típusról van szó, amelyre igen magas pontszámmal (**ELTE, DE, SZTE, PTE**[5]) és meglehetősen alacsony pontszámmal is jelentkeznek tanulók, tehát széles társadalmi támogatottsággal bír a képzéstípus. Továbbá a legtöbb tanszék anyagi hasznot is termel a forráshiányos anyaintézményének, így nem tűnik világosnak, hogy miért érintett a pénzügyi megtakarításokra hivatkozó felsőoktatási átszervezéseknél az andragógusok képzése.

Miközben a jelenlévő felsőoktatási szakemberek meglehetős magabiztossággal nyilatkoztak képzésük jelenéről (van olyan intézmény, ahol 500 felnőtt levelező tagozatos hallgató végzi tanulmányait), minden felszólalásban megjelent a tanulói létszámcsökkenés vagy a fizetőképes és a fizetni nem képes tanulók közötti arányeltolódás miatti, jogos félelem és aggodalom a jövőtől. Egyetértés volt abban, hogy elébe kellene menni a belátható gyorsasággal megérkező demográfiai létszámcsökkenésnek a nappali képzések tekintetében, és többen is – különösen a kisebb főiskolák tanszékeiről – struktúraváltási kényszerhelyzetről is értekeztek.

A továbbiakban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy mivel lehet indokolni az andragógus képzés jövőbeli szükségességét. A jelenlévő szakemberek, alkalmazkodva a politikai közbeszéd trendjéhez, elsősorban a foglalkoztathatóság aspektusából adtak választ a kérdésre. Úgy tapasztalták a hallgatók visszajelzéseiből,[6] hogy a nappali szakosok piacképes tudással rendelkeznek, a levelezők pedig már eleve foglalkoztatottak, és munkaerő-piaci pozíciójuk megerősítése céljából vállalják a tanulást, diplomaszerzést. Több esetben elmondták a hozzászólók, hogy bizalmatlanságot, rosszindulatot tapasztalnak különösen a vállalkozói szektorban az andragógus szakmával kapcsolatban, de a felsőoktatási intézményeken belül sem egységesen pozitív a megítélés. A végzett hallgatóktól többnyire azonnal hasznosítható gyakorlati ismereteket kérnek számon, így a képzés eltolódott a foglalkoztatók által megkövetelni vélt praktikum irányába. Ezen a ponton jelenik meg egy feloldhatatlannak tűnő ellentmondás:[7] a felsőoktatási intézmények viszonylatában kifejezetten sikeresnek mondható, több szempontból irigyelt, mert nagyon keresett, andragógus képzés a munka és a szakmák világában már nem kap kellő elismerést, az andragógus végzettségűeket nem keresik a munkaadók, tudásukat nem építik be mindennapi tevékenységükbe, a diplomát szerzetteket pedig más munkakörökben alkalmazzák.[8]

Többen felvetették, hogy a kormányzati beavatkozás inkább a munkaerőpiac oldalán történjen és ne a felsőoktatásban, például legyen olyan munkajogi előírás, amely alapján bizonyos munkakörök kizárólag andragógus végzettséggel lesznek betölthetők.[9]

A szakmai vitában újabb fordulat következett akkor, amikor a hazai felnőttképzés fejlesztéséért tevékenykedő civil szervezet vezetője visszaterelte a foglalkoztathatóság területéről a vitát a felsőoktatás tudományos világába, és számon kérte az egyetemek képviselőitől az andragógus képzés tartalmi megújításának, megerősítésének elmaradt feladatait, valamint a tudományos közbeszéd aktív alakítását. Kifogásolta az andragógiai kutatások, publikációk alacsony számát, különösen a filozófiai, terminológiai alapozás

---

[5] **Juhász Erika** tartalmi pontosításával.

[6] **Juhász Erika:** *„…amit a Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR) igazol".*

[7] **Kovács Ilma:** „Nem lenne fontos *'feloldhatatlannak'* nevezni az ellentmondást, hiszen közös gondolataink éppen abban az irányban fogalmazódnak meg, hogy hol lehet keresni a megoldást.

[8] **Juhász Erika** megjegyzése: *„Ilyen állítás nem hangzott el a kerekasztal-beszélgetésen, és nagyon negatív!"*

[9] **Farkas Éva** megjegyzése: *„Jogos igény, hogy az évente kb. 600 ezer felnőtt (2010-ben 652.569 fő vett részt a statisztikai adatok alapján felnőttképzésben) részére nyújtott felnőttképzési programokat és szolgáltatásokat hozzáértő szakemberek szervezzék és nyújtsák."*

hazai megerősítésének hiányát, az oktatók, kutatók ezen a területen mutatott restségét.[10] Válaszként a képzőhelyek több esetben jelezték, hogy az oktatói kapacitásuk szűkössége és az alacsony óraadói díjak miatt nincs megfelelő lehetőségük az elméleti munka nagymértékű megerősítésére. Az oktatás napi rutinja mellet igen nehéz kutatói feladatokat is végezni, bár több helyen már létrejöttek kutatásra alkalmas szervezeti egységek is. A doktori képzések elindulása is javíthat ezen a helyzeten.

Mindebből arra a következtetésre hajlottak a résztvevők, hogy a hazai andragógia kiépülőben lévő felsőoktatási hálózatát nem gyengíteni, hanem megerősíteni szükséges kormányzati intézkedésekkel. Az alábbi területeken lenne mód a szakterület megerősítésére: andragógiai kutatások finanszírozása, szakmai folyóiratok, online kiadványok támogatása, az oktatói létszám megerősítése, a képzések minőségének javítása, nemzetközi kapcsolatok építésének támogatása, külföldi előadók meghívásának finanszírozása az Európai Uniós források bevonásával.

A szakmai vitából kitűnt, hogy van még egy további feladata a hazai andragógia-oktatást végzőknek, mégpedig annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy maradjon-e a jelenleg használatos tág fogalomértelmezés. A széles spektrumú képzés, túlképzés ugyanis annak a felfogásnak köszönhetően indult el, mely szerint a személyügyi szervezőtől, a kulturális mediátorig legalább hat-hét szakmacsoport is andragógusként azonosítható. Több képzőhely további tudományterületek és foglalkozási csoportok számára is megnyitná a képzést (turizmus, vidékfejlesztés stb.). A másik alternatíva, hogy kidolgozunk egy szikárabb, jobban körülírt, pontosabban definiált andragógus fogalmat, és ennek megfelelően megtisztítjuk a képzési kínálatot, nagyobb teret biztosítva a felnőttkori tanulást segítő tudományos tartalmak és gyakorlat számára. Ideje lenne nagyobb figyelmet fordítani képzéseink nemzetközi kompatibilitására is.

A mintegy négy órán át tartó szakmai kerekasztal-beszélgetés összefoglalója nem az elhangzottak szövegszerű feldolgozását tartalmazza, hanem azokból levont összesítő gondolatokat. A szervező egyesület azzal a kéréssel fordult a résztvevőkhöz, hogy pontosítsák, árnyalják az összefoglalóban megjelent gondolatokat, hogy az így „összeadott tudás" eredményét nyilvánosságra hozhassuk.[11]

Maróti Andor

Megjegyzések az Andragógia felsőfokon címmel megrendezett szakmai vita összefoglalójához

Az andragógia-szakon végzettek elhelyezkedési nehézségeiről abban a vonatkozásban kell szólni, hogy itt olyan munkaterületről van szó, amelyik most válik sajátos felkészültséget igénylő értelmiségi foglalkozássá, és ez a sajátos képzettség a gyakorlatban már dolgozók nagy részénél egyelőre nincs meg. Ezért érthetően jelentkezik bizonyos feszültség az elméleti-módszertani alapozottság nélküli gyakorlat és az új alapokat már megszerzők között. Azt ugyan illuzórikus lenne megkövetelni, hogy az andragógiai képzettség nélkül dolgozók szerezzék meg pótlólag ezt a szakmai kvalifikációt, azt azonban jogszabályba lehetne foglaltatni, hogy ezen a pályán a gyorsan változó körülmények miatt rendszeres továbbképzés szükséges, és ennek a

[10]**Juhász Erika** pontosítása: *„Többen elmondtuk, hogy azért számos eredmény van ezen a területen, több kötetsorozat, folyóirat foglalkozik folyamatosan felnőttképzési témákkal, csak ezek összehangolására, nagyobb fokú strukturálására van szükség. A doktori képzés pedig jelenlegi formájában 1993 óta zajlik, és termeli ki a doktori fokozatos kutatókat, oktatókat, mint ahogy mi az asztal körül mind ilyen andragógiai témájú doktori disszertációval rendelkezünk!"*

[11]Eredeti szándék szerint javaslatokat szándékoztunk küldeni az illetékes döntéshozóknak, de a hozzászólások alapján ezt elvetettük.

keretein belül (ami lehetne e-learning is) a gyakorlatban dolgozók sajátítsák el a szakterület újabb eredményeit. (A továbbképzés szükségességét a szakképzettek számára is elő lehetne írni.)

Ami a szakon belüli differenciáltságot illeti, ott kezdeményezni lehetne, hogy szakmai vita tisztázza, melyek azok a területek, amelyek andragógiai felkészültséget igényelnek, és melyek azok, amelyek nem tartoznak ide. Ennek eldöntéséhez azonban azt is meg kellene határozni, hogy az egyes szakirányokon milyen vonatkozásban, hogyan kell érvényesíteni ezt a felkészültséget. Szerintem ezt a problémát a felnőttoktatás szakértői között kell megvitatni … Azt, hogy a képzésben hol melyik szakirányt indítják, már az egyes felsőoktatási intézményekre lehet bízni.

Az elkészült összefoglalásban van egy ellentmondás, amit fel kellene oldani. A szakképzés elterjedtségére és a rá jelentkezők nagy számára utalva „széles társadalmi támogatottságot" említ, emellett azonban panaszolja, hogy sem a felsőoktatási intézményeken belül, sem pedig „a munka és a szakmák világában" az andragógia „nem kap kellő elismerést". (Eszerint még sincs „széles társadalmi támogatottsága"?)

Az összefoglalás indokoltan említi meg, hogy az andragógiáról nincs nálunk „tudományos közbeszéd". Bár létezik az MTA Andragógiai Albizottsága, de az ott elhangzottaknak nincs szélesebb körű nyilvánossága.

Emlékezve arra, hogy a népművelés-szakkal szemben ugyanez volt tapasztalható, megállapítható, hogy minden új képzési területtel szemben szükségszerű az ellenállás, amely korábban nem igényelt sajátos felsőfokú képzettséget. Az ellenvéleményen levők vagy azt hangoztatják, hogy más felsőfokú végzettség is elegendő (például a pedagógia, vagy bármely más szak), vagy pedig azt mondják, hogy ennek ellátásához elég a gyakorlati tapasztalat, akár magasabb szintű képzettség nélkül is. Ezt az ellenállást úgy lehet megszüntetni, ha a szóba jöhető munkakörök esetében meg tudjuk mondani, miért nélkülözhetetlen a feladatainak ellátásához az andragógia. Emellett azt is bizonyítani kell, hogy ez az alap valóban magas szintű, elméletileg kiérlelt és a nemzetközi szakirodalommal alátámasztott.

Itt az összefoglalás indokoltan emelte ki a kutatások fontosságát. Az az érvelés azonban kevéssé helytálló, hogy sok eredmény van már ezen a területen, csak a koordináltságuk hiányzik. Igaz ugyan, hogy vannak felnőttképzésről szóló tanulmányok, de a többségük a jelenségek szintjén maradó, azokat százalékos arányaikban megkülönböztető állapotfelmérés. Mások bizonyos elveket ismertetnek a külföldi szakirodalom alapján. Hiányoznak a tanítási-tanulási folyamatokat elemző vizsgálatok, a problémákat összefüggéseikben feltáró tanulmányok. És nincs szisztematikus kutatási program, mert a felnőttoktatásnak Magyarországon nincs kutatási bázisa, kutató intézménye. Nem véletlen, hogy nincs elméleti folyóirata és az elméletet átfogóan tárgyaló könyvkiadása. Ha a felnőttoktatást nem a gyermek- és ifjúkorúak iskolai tanításának pótlásaként és a munkanélküliek képzéseként fogjuk fel, hanem az élethosszig tartó tanulás fő területeként, amelyhez a fiatalok iskolai oktatása csak az alapot adja meg, akkor tarthatatlan az andragógia elhanyagoltsága a szervezett tudományos kutatás és a publikációs lehetőségek vonatkozásában. És ha elfogadjuk, hogy ez a terület kulcsa az ország gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális fejlődésének, akkor nem mellőzhető a felnőttoktatás kutatása sem. Bár a felsőoktatásban andragógiát tanítók szükségszerűen kell, hogy foglalkozzanak bizonyos témák kutatásával, de ez mindig az oktatás melléktermék marad, másrészt az oktatók túlterheltsége miatt az erre fordítható idő nagyon szűkös lesz. Ezért tehát a kutatás főfoglalkozásban dolgozókat igényel.

Az összefoglalás általánosítja, hogy a képzéssel foglalkozó tanszékek kapcsolatai jók. Fölmerül a kérdés, hogy akkor miért van ellenállás a munkájukkal szemben az intézményen belül és kívül is?

Ahol az összefoglalás azt említi meg, hogy a munkahelyek azonnal alkalmazható tudást várnak a szakon végzettektől, és emiatt a képzés gyakorlati irányban tolódott el, ott konkrétabban kellene megfogalmazni, hogy ez az „eltolódás" miben mutatkozik meg.

Az esetleges létszámcsökkentés miatti aggodalom szerintem nem teljesen helytálló. Pénzügyi szempontból igen, és a nagyarányú leépítés az oktatói létszám csökkentését is előidézheti; de a tömeges oktatás óhatatlanul a minőség rovására megy, a kisebb hallgatói létszám viszont lehetővé teszi az intenzív munkát, a személyre szóló készség- és képességfejlesztést. Ez a folyamat tehát kétoldalú.

Az összefoglaló szövege szerint a levelező hallgatók „már meglevő munkaerő-piaci pozíciójuk erősítését" várják a szakképzéstől. Nem tudom, máshol mi a helyzet, de amíg az ELTE-n tanítottam, ott a levelező tagozatosoknak mintegy 90%-a nem felnőttoktatási és közművelődési munkakörben dolgozott. Az idézett állítás tehát legfeljebb átvitt értelemben volt ott helytálló, a majdani elhelyezkedés reményére vonatkoztatva. De ez a nappali tagozatosokra is érvényes.

Ha ezek után össze akarom foglalni a tennivalókat, akkor a következőket említhetem meg:

- A felnőttoktatás társadalmi jelentőségének és az andragógiai képzés szükségességének hangsúlyozása érdekében emlékeztetni kell „az egész életen át tartó tanulás" világszerte elismert voltára. Arra, hogy a gyorsan változó valóság és a szélesedő nemzetközi kapcsolatok elengedhetetlenné teszik az oktatásnak, mint állandóan megújulni képes rendszernek a működtetését. Ebben az egyes szektorok hagyományos rendje fokozatosan megváltozik: a fiatalok iskolai oktatásáról a hangsúly a felnőtt korúak képzésére és továbbképzésére kerül át, közben az ifjúság iskolázása ennek megalapozója és előkészítője kell, hogy legyen. Gyakorlatilag ez azt jelenti, hogy a tananyag reproduktív tanulása helyett az önálló tanulásra való készségek kialakítása lesz az iskolai oktatás végső célja.

- Ennek érdekében a pedagógusok képzésében is meg kell jelennie az andragógia alapelemeit ismertető oktatásnak, az egész életen át tartó tanulás szükségletét elemző feldolgozásnak. Ennek megfelelően erősíteni kell a felsőoktatásban kialakult andragógiai képzést. Elsősorban minőségi szempontból. Feltétele a tananyag tudományos alapjainak továbbfejlesztése. Tarthatatlan, hogy a felnőttoktatásnak Magyarországon még nincs tudományos kutató intézete, az elméleti tanulmányokat nyilvánosságra hozó folyóirata és rendszeres könyvkiadása. E hiány pótlása az oktatáspolitika halaszthatatlan feladata.

- Az Európai Unióhoz tartozásunk szükségessé teszi a felnőttoktatás nemzetközi kapcsolatainak erősítését, a nemzetközi információcserében való aktív részvételünket. Vonatkozik ez jelenlétünkre nemcsak a konferenciákon, de az idegen nyelvű publikációkban is, egyrészt a legjobb külföldi eredmények hazai terjesztésében, másrészt a hazai kutatási és gyakorlati eredmények külföldi terjesztésében. Törekedni kell arra, hogy az andragógia legkiválóbb külföldi szakértői Magyarországon is előadjanak, meghívást kapjanak az egyetemi oktatásban való részvételre. Hatása akkor lenne, ha ez nem maradna alkalomszerű, hanem tervezett sorozatban rendszerré válik.

- Mindezeket figyelembe véve megoldandó a felnőttoktatás hazai szervezeteinek ma még hiányzó együttműködése az andragógiában kialakult elméleti-módszertani szemlélet alapján. Ennek feltétele, hogy a vállalt feladatok tekintetében indokoltan elkülönülő szervezetek és intézmények dolgozói rendszeres továbbképzésben sajátítsák el az andragógia eredményeit, és jussanak el egy közösen elfogadott szakmai szemlélet alkalmazásához, amelynek alapján feltárulhatnak azok a feladatok, amelyeknek az eredményes megoldása feltételezi több szervezet és intézmény közös munkáját.

6. Szerzőink

Baka József egyetemi adjunktus, Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar, Felnőttképzési Tanszék, PTE TTK Földtudományok Doktori Iskola doktorjelölt

Benke Magdolna dr. kutató, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet

Bíró Zsuzsanna Hanna PhD jelölt, ELTE WJLF, kutatási titkár, megbízott oktató

Borsi Árpád főtitkár, Felnőttképzők Szövetsége

Cserné dr. Adermann Gizella tanszékvezető egyetemi docens, Dunaújvárosi Főiskola Kommunikációtudományi és Tanárképző Intézet, Neveléstudományi Tanszék

Dobos Ágota igazgató, Budapesti Corvinus Egyetem Idegennyelvi Oktató és Kutató Központ, ELTE PPK doktorjelölt

Farkas Éva dr. egyetemi docens, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Felnőttképzési Intézet

Juhász Erika PhD főiskolai docens, Debreceni Egyetem, Neveléstudományok Intézete, Andragógiai Tanszék

Kleisz Teréz PhD egyetemi docens, tanszékvezető, PTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar

Kovács Ilma dr. egyetemi magántanár, Budapesti Corvinus Egyetem, IOK Alkalmazott Nyelvészeti Kutató- és Továbbképző Központ

Kraiciné Szokoly Mária PhD főiskolai docens, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet

Maróti Andor dr., nyugalmazott egyetemi docens

Németh Balázs PhD, egyetemi docens, intézetigazgató-helyettes, PTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, Andragógia Intézet

Dr. Balázs Németh, associate professor, Faculty of Adult Education and HRD of the University of Pécs, Hungary, Regional Lifelong Learning Research Centre

Palcsó Mária PhD, főiskolai docens, Eötvös József Főiskola, Neveléstudományi Kar, Andragógiai és Könyvtártudományi Intézet

Piróth Eszter igazgató, Tudományos Ismeretterjesztő Társulat

Szigeti Gábor kulturális kreatív

T. Molnár Gizella PhD tanszékvezető egyetemi docens, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Felnőttképzési Intézet

Impresszum

Felnőttképzési Szemle – online időszaki kiadvány
2011. november (V. évfolyam 1–2. szám)

ISSN 1789-3569

Nyilvántartási száma: 163/0651–1/2007 Kulturális Örökségvédelmi Hivatal

Tárgyköre: neveléstudomány-andragógia

Alapító: **A Felnőttképzés Fejlesztéséért Közhasznú Egyesület** (FFE)

Főszerkesztő: **Pordány Sarolta**
E-mail: spordany@t-online.hu

Szerkesztőbizottság és lektori testület **A Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület** elnöksége

Nyelvi lektorok: **Dr. Fercsik Erzsébet** (magyar), **Éva Penney** (angol)

On-line szerkesztő: **Éva Penney**

Felelős kiadó: **Pordány Sarolta** (FFE)