
Az Andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről

Tanulmánykötet

Budapest, 2006

Sorozatszerkesztő: Lada László
Szerkesztette: Dr. Koltai Dénes és Lada László

Borítóterv: Dubóczki Illés

Kiadja: Nemzeti Felnőttképzési Intézet
Felelős kiadó: Zachár László igazgató



A kutatást a Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium támogatta
a Munkaerő-piaci Alap felnőttképzési célú keretéből

ISBN 963 9649 22 8

Budapest, 2006

Előszó	7
Csoma Gyula	
Tud-e az ember felnőttkorban tanulni?	9
Az első állítás cáfolata	10
A vizsgálódások eredménye	10
A „külső” tényezők szerepe	13
Az idő, mint fontos tényező	14
Lada László	
Andragógia, a felnőttkori tanulás-tanítás tudománya	17
A tudomány rendszerei	17
A neveléstudomány kapcsolatai más tudományokkal	18
A neveléstudomány felosztása	18
Elméleti jellegű résztudományok	18
Alkalmazott területek	19
A kezdet	19
A tudományos- technikai fejlődés következményei	20
További feladatok	23
Németh Balázs	
A felnőttképzés szerepének változása az Európai Unió egész életen át tartó tanulási stratégiájában 2000 és 2004 között	25
Bevezetés	25
Az oktatási és képzési rendszerek minőségének és hatékonyságának javítása	27
Az oktatási és képzési rendszerekhez való hozzáférés biztosítása mindenkinek	27
Az oktatási és képzési rendszerek megnyitása a külvilág felé	27
Térségi szemlélet az egész életen át tartó tanulás fejlesztése érdekében: a tanulásrégiók szerepe	32
Magyarország az érintett szaktárcák miért követik inkább a zárt vagy szűkített koordináció folyamatát?	34

Az „élethosszig tartó tanulás” Magyarországon a statisztikai adatok tükrében: reflexiók következtetések.	37
--	----

Zachár László

A hazai felnőttképzés fejlesztésének eredményei 2005’	39
A felnőttképzés hazai jelentősége	39
A felnőttképzés hazai jellemzői	40
A gazdaság kihívásai az emberi erőforrással szemben	40
A jogszabályi feltételek fejlesztése	43
A felnőttképzés irányítási rendszere	43
A felnőttképzés intézményrendszere	45
A felnőttképzés finanszírozása	47
Az állami költségvetés támogatja	48
A Munkaerőpiaci Alap(MPA) decentralizált kerete támogatja	49
A Munkaerőpiaci Alap iskolai rendszeren kívüli képzést támogató felnőttképzési kerete	49
Rugalmasabb képzési rendszer, korszerűbb módszerek, bővülő szolgáltatások	51
A felnőttképzés stratégiai feladatai	52

Várnagy Péter

A képzéshez való „hosszaférés” feltételeinek alakulása	55
---	----

Zachár László

A felnőttképzés korszerű elvei és modelljei	73
A felnőttképzés feladatrendszerének fejlesztése	73
A felnőttképzés korszerű elvei	75
Az átláthatóság elve	75
Az esélyegyenlőség elve	76
A megelőző tudáshoz való alkalmazkodás elve.....	78
A tanulási képesség fejlesztésének szempontjai	79
A tanulhatóság elve	80
A korszerű képzési modellek	81
Nyitott tanulás, távoktatás	82
E-learning programok	83

Cserné Adermann Gizella

A felnőttek tanulásának, tanításának új, korszerű módszerei az élethosszig tartó tanulás aspektusából	85
Néhány gondolat az oktatás fogalmáról, ami befolyásolja a módszerek tárgyalását	85
A tanulás-tanítás módszerei	86
Mi a módszer?	86
Módszerek és stratégiák	87
A tanulási (tanítási) stratégiák	88
Tanulási-tanítási stratégiák a felnőttképzésben	89
Tanárközpontú stratégia: a prezentációval kísért előadás	89
Kooperatív stratégiák	91
Csoportmunkák	92
A projekt módszer.....	93
Beszélgetés – oktatási céllal	94
Az esettanulmány módszere	95
A tréning módszer.....	95
A vita	97
A moderációs módszer	97
Individuális stratégia: az önirányított tanulás	99

Dr. Bábosik István–Dr. Bábosik Zoltán

A motiválás szerepe és alkalmazása a felnőttoktatás folyamatában	105
---	------------

Kocsis Mihály

A felnőttek tanulási motivációi.....	113
A hazai oktatási rendszer alapvető változásai	115
A tanulás és a motiváció viszonyának vizsgálata	122
A motiváció és a tanulás „hagyományos” viszonya az írott pedagógiában..	122
A motiváció és a tanulás viszonya néhány vizsgálatban.....	123
A belső motivációk szerepének felértékelődése.....	130
A pszichológiai immunrendszerrel kapcsolatos vizsgálataink tapasztalatai .	131
Az önszabályzó tanulás modellje	133
Összegzés	136

Irodalom	137
Melléklet	140
A pszichológiai immunrendszer vizsgálatának faktorai	140

Bajusz Klára

A képzési szolgáltatások elterjedésének hatásai	143
A képzési szolgáltatások megjelenésének társadalmi és gazdasági háttere..	143
A felnőttképzés piaci jellegének előtérbe kerülése	147
A munkanélküliség megjelenése és a munkaerőpiaci képzések súlyának növekedése	148
A gazdasági társaságok megjelenése a képzési piacon	149
A vállalati képzőhelyek megszűnése és átalakulása	149
A távoktatás szerepének erősödése	150
Az általános felnőttképzés háttérbe szorulása	150
A képzési szolgáltatások és a munkaerőpiac	151
A képzést kiegészítő felnőttképzési szolgáltatások	154

Dr. Sári Mihály

A képző intézményrendszer változásai	157
---	------------

Kocsis Mihály – Koltai Dénes

Az andragógia szak a felsőoktatás átalakuló rendszerében	187
A felsőoktatás abszolút és relatív expanziójának időszaka	187
Az érettségi mint belépési jogosítvány	190
A Bolognai Nyilatkozat születése, tartalma és hatásai	191
Az új szakstruktúra bevezetése	195

Előszó

Az egész életen át tartó tanulás feltételrendszerének kialakítása egyre sürgetőbben igényli az andragógia korszerű és differenciált értelmezését a felsőoktatás és a felnőttképzés számára. A Felnőttképzési Törvény megjelenése óta a felnőttképzés területén bekövetkezett diverzifikációs folyamatok, valamint a kutatások eredményeinek akkumulációja megérelte az andragógia tudományában az elméleti igényű konzekvenciák megfogalmazásának lehetőségét.

A kötet tanulmányai tudományos igényű képet szeretnének adni a felnőttképzés jelenlegi fejlettségi állapotáról és a további fejlődés lehetséges irányairól.

E törekvésükben vizsgálják :

- a felnőttoktatás-és képzés andragógiai rendszerét meghatározó új tényezőket (gazdasági, társadalmi, jogi, technikai, munkaerőpiaci változásokat);
- az egyes elemek összefüggéseit, ezek meghatározását és elemzését az egész életen át tartó tanulás követelményeinek szempontjából;
- a képzéshez való „hozzáférés” feltételeinek alakulását;
- a felnőttképzés funkció változásait;
- a képzési politika változó törekvéseit és ezek hatását;
- az irányításban bekövetkezett változásokat;
- a képző intézményrendszer változásait;
- a felnőttkori tanulás motivációinak változásait;
- a tanulási környezet átalakulását;
- az új, korszerű tanulási módszerek megjelenésének hatásait;
- a képzési szolgáltatások elterjedésének hatásait;
- az új képzési szakmák (tutor, mentor, képzési tanácsadó, karrierépítési tanácsadó, pályaaorientációs tanácsadó, önmenedzselési tanácsadó, stb.) kialakulásának folyamatát;
- a képzés finanszírozásának változásait.

A tanulmányok sokszor egymással is vitázva, a széles merítés ellenére sem képesek az andragógia tudományának napjainkban dinamikusan fejlődő területeiről részletes, átfogó, mindenre kiterjedő elemzést adni, de az elmúlt évek fejlődési tendenciáinak megfogalmazásával lehetőséget teremtenek a felnőttkorban tanulásra vállalkozók és a tanulásban őket segítő tanárok, oktatók elméleti ismereteinek bővítésére, illetve a felnőttképzés irányítói számára egy pozitív szakmai jövőkép kialakítására és a felnőttképzésben közreműködő oktatók, tanárok, oktatósszervezők andragógiai, szakmai színvonalának emelését szolgáló javaslatok kidolgozására.

A Szerkesztők

Csoma Gyula Tud-e az ember felnőttkorban tanulni?

Tapasztalván a felnőttek tanításának nehézségeit, bajait és gyakori kudarcait, vagy a felnőttek tanulás iránti érdektelenségét, a kezdetektől fennforgott a kérdés: *tudhatnak-e a felnőttek tanulni?* Nem illúzió-e, nem felesleges erőfeszítés-e a felnőttkori tanulás? Aki felnőtt fejjel tanulásra adta, adja a fejét, maga is élményként élte, éli át a tanuláshoz szükséges erőfeszítések megnövekedését, a „már nem vagyok képes rá” pesszimizmusát és – gyakran – a sikertelenség nyűgét.

1. Az első állítás

Gyermekként, fiatalon másként volt, könnyebb volt. A tudomány is vizsgálni kezdte a kérdést. Az első tudományos álláspontok a pesszimizmust igazolták. W. James amerikai pszichológus 1893-ban kifejtette, hogy az emberek életük során kizárólag azokat az eszméket vallják, amelyekre életük 25. éve előtt tettek szert. Ezt követően már nem képesek újat tanulni, új képességekre szert tenni. Kíváncsiságuk a múlté, értelmüket a továbbiakban a szokás és a rutin irányítja. Az ember fejlődése 25 éves korára befejezett tény. *James* nézetei még a húszas években is elterjedtek voltak a felnőttoktatási – s különösen a felnőttoktatáson kívüli – szakkörökben. Sokszor és sokan hangoztatták, hogy a felnőttkori tanulás, illetve a felnőttoktatás nem fizet a befektetett fáradságért, hiszen a „begyepesedett” felnőttek legfeljebb szűk, korlátozott, meghatározott irányokban képesek előre haladni a tanulás segítségével.

Valljuk be, úgy tűnik a tapasztalataink ma is gyakran igazolják a hajdani közfelfogást és *James* álláspontját is. Akár tanulni igyekszünk felnőtt fejjel, akár ha felnőttként felnőttek tanítására vállalkozunk. Miközben felnőttkorban az emberek elég régóta tanulnak, elég régóta tanítják őket. S miközben olyan korszak köszöntött ránk, amelyben a felnőttkori tanulás az emberi élet szükséges és természetes, egyetemesen érvényesülő sajátosságává válik. A társadalmi átalakulás felgyorsulása, a tudomány és a technika fejlődésének megváltozott üteme, az információ robbanás egy nemzedéken belül is állandóan új ismeretek elsajátítását, új képességek megszerzését írja elő...

Érthető, hogy a felnőttkori tanulás valódi lehetőségei a kibontakozó fejlődéssel párhuzamosan jelentek meg problémaként a közfelfogásban és a tudományban.

2. Az első állítás cáfolata

2.1.

Edward Lee Thorndike amerikai pszichológus vizsgálatokat, kísérleteket végzett, adatokat vett fel, igyekezett megtalálni a felnőttkori tanulás pszichológiailag megragadható tényeit. Vizsgálta pl. az érzéki reakció képességeit, a figyelem illetve a megfigyelés alakulását, az egyszerű és a bonyolult szokások tanulását, az emlékezetet, a megértést stb. És 35 évvel *James* könyve után 1928-ben megjelent *Thorndike* könyve az *Adult learning* (A felnőttek tanulása), amely megadta *James* nézeteinek cáfolatát is.

Vizsgálatai alapján *Thorndike* a teljes emberi életre kivetítve állapította meg a tanulási képességek általános fejlődési tendenciáját. E szerint a tanulás optimuma (valóban!) a 25. életév körüli időszakra esik. Ettől kezdve (valóban!) hanyatlás következik. De a hanyatlás oly lassú és olyan mérsékelt, hogy a tanulási teljesítmények 50 éves korig összességükben elérik a korábbi tanulási teljesítményeket. Ezt követően 50 éves kor után viszont felgyorsult ütemű hanyatlás a jellemző.

Ezzel az összefoglaló eredménnyel *Thorndike* nemcsak a felnőttek tanítására vonatkozó bölcseleti pesszimizmuson lépett túl, de végre a megismerhető tanulás-lélektani konkrétumok felé mozdította el – és alapvetően igazolta – a felnőttoktatás szükségessége mellett érvelő s létét igazoló, korábbi és kortársi bölcseleti optimizmust: pl. a német *Alexander Kapp*-ot a XIX. század 30-as és *Franc Leibing*-et a 70-es éveiből vagy a XX. század 20-as éveiben a német *Eugen Rosenstock*-ot, a szovjet-orosz *E. N. Medinszkij*-t.

2.2.

A *Thorndike* nyomát követő kutatók a továbbiakban felfigyeltek arra, hogy az 50 éves kor utáni hanyatlás egy ideig csupán a korábbi életszakaszok, elég pontosan meghatározható, tanulási szintjeire esnek vissza. Olyan szakaszokra, amikor a tanulás cáfolhatatlanul eredményes és lehetséges volt. Kiderítették, hogy a tanulási képességek csökkenése az élet 4. évtizedében a 15-16. életévbéli képességekhez jut vissza és még a 6. évtized környékén is eléri a 10-11 éves kori tanulási lehetőségeket. A hanyatlás tehát viszonylagos, hiszen a visszaesés minden szakasz egy-egy korábbi, már „bejártott” tanulási életszakaszhoz történő visszatérést jelent. Igaz, az életkor növekedésével egyre korábbi, s ily módon egyre primitívebb szakaszok felé halad. De olyan szakaszok felé, ahol a tanulás végig lehetséges és természetes volt.

3. A vizsgálódások eredménye

3.1

Az általános tendencián belül azonban jelentős különbségek vannak. A tanulási képességek életkori szintjeinek minősége – vagy mondjuk így: az a színvonal, amelyen az életkori szintek megjelennek – egyénileg számtalan különbséget mutat. E különb-

ségek magyarázatát a későbbiekben a problémát vizsgáló Szewczuk tétele világítja meg, amely szerint a **felnőttkori tanulás a korábbi (gyermek és ifjúkori) tanulás tartalmától és formájától függ.** *E tétel kiterjeszthető a már felnőttkorban folyamatba tett minden korábbi tanulás hatásával.*

A tanulási programok láncolatáról van itt szó, melynek minden előző „láncszeme” befolyásolja minden következő „láncszem” minőségét. S ha a lánc megszakad – márpedig a felnőttkori tanulásnak ez gyakori jelensége – újabb tényezőt kell számításba vennünk: **a tanulás újrakezdésének nehézségeit.** Minél nagyobb a távolság a befejezés és az újrakezdés között, az újbóli indulás annál több nehézséget okoz.

3.2

Közismert jelensége a felnőttkori tanulásnak a tanulási kompetencia (fordíthatjuk tanulási illetékességnek vagy hatókörnek) **szűkülése és – ugyanakkor – specializálódása.** Jelenti ez egyrészt a tanulni-és tudnivalók megválasztásának szűkülő és specializálódó körét, vagyis a tanulás és a tudás iránti érdeklődés szűkülését és specializálódását a tanulni és tudnivalók bizonyos területeire és a tanulás bizonyos módszereire. Ez a folyamat már a felnőttéget megelőző életszakaszokban elkezdődik, de a felnőttkor szakaszaiban válik egészen határozottá s olykor lezárttá. Ahogyan mondani szokták: **a tanulás vállalható és vállalt területei, valamint módszerei felnőttkorban fixálódhatnak, rögzülhetnek.** Ami a hétköznapi konkrét gyakorlatban egyszerűen azt is jelentheti, hogy van amit az ember már nem képes megtanulni, van amit több-kevesebb nehézség árán tanul, s van amit gyakoroltan, viszonylag könnyen, sőt örömmel, de legalábbis határozott érdeklődéssel, sőt könnyebben és eredményesebben, mint gyermek-vagy ifjúkorában, jóval tanulási képességeinek az életkorához mért átlaga felett.

A szűkülés és specializálódás iránya és mértéke függ a korábbi tanulás tartalmától és formájától, végső soron a tanulási programok láncolatának tartalmaitól és minőségétől, bennük a tanulás megtanult és begyakorlott technikáitól. Világos persze, hogy a felnőttkorra kialakuló műveltség karaktere és határai, valamint a társadalmi-és munkatevékenység jelleg itt meghatározó szerepet kapnak. Irányokat szabnak, és szűkítik vagy tágítják a kompetencia határait, fixálódnak vagy oldják a fixációt. Végső soron a tanulási kompetencia szűkülése és specializálódása mindenkinél végbemegy, mértéke azonban nagyon különböző. Van akit alig-alig érint vagy érintene, de nyilvánvalóan életfeltételei, szükségletei és lehetőségei erőteljesen befolyásolják abban a tekintetben, hogy tág kompetenciája milyen tágan érvényesül. Van akit nagymértékben érint, de életfeltételei, szükségletei és lehetőségei erőteljesen befolyásolják abban a tekintetben, hogy szűk kompetenciáját érvényre juttatja-e egyáltalán, s mennyi erőfeszítést tesz tágítása érdekében.

Látnunk kell, hogy mindez (James, Thorndike és Szewczuk idézett álláspontjával és – az utóbbiak – felfedezésével együtt) az életkor előrehaladásának önmagában vett szempontjait jelenti. Arra a kérdésre válaszol, hogy a felnőttéget állapota, mint

életkori állapot, önmagában, az életkor pszichikai változásainak függvényében, mi módon viszonyul a tanuláshoz. Ez az életkori pszichológiai megközelítés volt a legelső, a felnőttkori tanulás vizsgálata ügyében, válaszolni igyekezvén a felnőttoktatás kézenfekvő problémáira.

3.3.

A végső következtetés pedig arról szól, hogy **magában való önálló egyértelmű életkori-pszichológiai okot nem lehet találni a felnőttkori tanulás bajainak, sikertelenségeinek, netán lehetetlenségének magyarázatára. Ellenkezőleg: a felnőtt életkor szakaszai hosszan megőrzik a tanulás lehetőségét.**

Igaz, az életkor előrehaladása felmutat gyenge hátrányokat – ha nem is gyermek- és ifjúkoraival, hanem – az ifjúkor és a fiatal felnőttkor határszakaszával szemben, amikor a tanulási képességek a csúcspontjukon vannak. De felmutat jellegzetes előnyöket is – kifejezetten és ifjúkoraival, mi több, a tanulási képességek csúcspontját jelentő váltószakasszal szemben is – mivel az életkor növekedésével egyenes arányban növekedhet a tanulási tapasztalatok tára. A többi már bonyolultabb ügy. Nem vezethető vissza a magában való életkori – pszichológiai tényekre, a felnőtttség elvont és általánosított állapotaira.

Ha lehetnek is emberek, sőt embercsoportok, akik egész életük során kizárólag azokat az eszméket vallják, melyekre életük 25. éve előtt tettek szert, s ezt követően már nem képesek újat tanulni, kíváncsiságuk a múlté, értelmüket a szokás és a rutin irányítja, - ha létezhetnek is ilyenek, sorsuk korántsem vezethető le a felnőtttség magában való életkori paramétereiből, hanem más természetű és más eredetű – bár a pszichikumban lerakódó – tények feltárását kívánják. Ugyanakkor: olyan totálisan, ahogyan ezt *James* gondolta, nem is következik be a személyiség megrekedése, hiszen mindig lesznek olyan területei (kisebbek vagy nagyobbak), amelyek mozgékonyak, képesek új módon reagálni a világra. Szóval az emberek valamiképpen, valamennyit felnőttkorukban is mindig tanulnak. *James* óta sokat változott a tudományok álláspontja. Ma azt emberi pszichikum, természetéből következően (immanensen) változni képes, a fejlődés lehetőségeit a kifejlődés (a felnőtté válás) befejeződése után hosszú ideig megőrzött minőségének tekintik, amelynek fejlődési tartalékai még az öregedés idején sem merülnek ki feltétlenül és teljesen. A fejlődés megvalósítója a tanulás, amely ilyen módon végig kísérheti az életet, és az öregedés idején is lehetnek még sikeres aktusai. Az észak-amerikai felnőttoktatók elég régi – bár kissé tiszteletlenül tréfás jelmondata azért fenn hangoztatja, hogy „*az öreg kutya is megtanítható új trükkökre!*”.

4. A „külső” tényezők szerepe

4.1.

Ha jobban megfigyeljük, kiderül, hogy a „korábbi tanulás tartalma és formája”, ami Szewczuk szerint a felnőttkori tanulás sarkalatos meghatározó tényezője, már maga sem magában való életkori tényező, hanem „külső” hatás, amely összefonódik az életkori változások immanens folyamataival. Még inkább így van ez a tanulási kompetencia szűkülésének és specializálódásának lehetséges magyarázataival. Mindez rávilágít arra, hogy a felnőttkori tanulás meghatározó tényezőit, sajátosságainak forrásait – ide értve a tanulás vállalását vagy ennek elmaradását, valamint a tanulás bajait is – az életkori tényezőknél összetettebb, bár tőle el nem választható „függvényekben” kell keresnünk. A bonyolult részleteket elhanyagolva, generálisan azt mondhatjuk, hogy *a felnőttkori tanulás mögött meghatározó tényezőkként, a társadalmi erők működnek.* Közöttük van az elsajátított és az elsajátítható kultúra természete, a gyermekkori és ifjúkori tanulás minden társadalmi determinációja, a közvetlen, intim társadalmi környezet hatása, a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt hely, s ettől függően a társadalmi-és munkatevékenység jellege, az életmód és infrastruktúrája, stb., stb.

Egy kardinális – és alaposan feltárt – összefüggés mellett azonban nem mehetünk el.

Szewczuk írja a következőket: „A felnőttek oktatói gyakran hangoztatják, hogy tanítványaik nem sok hajlandóságot mutatnak a tanuláshoz, hamar felejtenek, stb. Nos, napi 8 óra kenyérkereső munka, néhány óra az egyéni és az otthoni háztartási szükségletek kielégítésére és ehhez még 3-4 vagy több órás tanulás különféle tanfolyamokon, vagy a felnőttek iskolájában! És ez a tanulást (!) párhuzamba állítják azoknak a gyermekeknek és ifjaknak az iskolai tanulásával, akiknek ez a fő feladatuk, s ezen kívül többnyire nincs más, fontosabb kötelezettségük. Ezt a kérdést még senki sem igényezett feltárni.

Nem maga a felnőttiség állapota, nem is a pszichikai fejlődés befejeződése, hanem a fáradtság, a fáradtság és újra a fáradtság az a lényeges tényező, amely csökkenti a felnőttek tanulásának eredményességét.”

Nos, a fáradtság, mint az idézetből kiderül, a társadalmi lét körülményeiből eredeztethető.

4.2.

A következő lépés elvezet annak megállapításához, hogy *a felnőttek tanulósa beágyazódik társadalmi-és munkatevékenységeikbe, s ha rendszeres programokban ölt testet, e tanulási programokat meg kell osztaniuk kenyérkereső munkájukkal és más, egzisztenciális tennivalóikkal, valamint azokkal a teendőikkel, amelyek kialakult és bejáratott társas kapcsolataik igényeiből és kötelezettségeiből rájuk hárulnak.* Ez a háttér nem azonos az életre felkészülő – főfoglalkozásként tanuló – gyermekek és

ifjak tanulási hátterével, s ha kialakulása nem is egyértelműen és kizárólagosan a fiatal felnőttkorral veszi kezdetét, jellegzetesen a felnőttkori tanulás sajátja. Az UNESCO közreműködésével létrejött andragógiai konvenció értelmében a határpont itt a társadalmi munkamegosztásba történő belépés – de mindenképpen a munkaerőpiacra történő kilépés – első aktusa.

Mindez eljátszódhat a fiatal felnőttkort megelőzően is. Ezért van az, hogy a felnőttoktatás hatókörének „alsó” életkori határát nem csupán a fiatal felnőttkor kezdetével, de különsképpen társadalmi munkamegosztásba történő belépés, illetve a munkaerőpiacra történő kilépés első aktusával is jelölnünk kell, tehát a társadalmi lét tényezőivel, nemcsak az életkori-pszichológiai felnőtté válás bekövetkeztével.

Különbön is: a felnőttoktatás intézményei minden társadalomban megbízást kapnak meghatározott ifjúsági rétegek nevelésére is.

4.3.

A felnőttkori tanulás beágyazottsága a felnőttek társadalmi-és munkatevékenységébe erőteljesen érinti tanulási lehetőségeiket és a tanulás lefolyását, eredményességét, egészen mélyen, a tanulás pszichikai régióiban. Befolyással van a tanulás indítékaira, jellegzetes és általános tanulási sajátosságokat produkál. Ezek a jellegzetességek és sajátosságok társadalmilag rétegzetten jelentkeznek, minthogy a felnőttek társadalmi- és munkatevékenysége, amely indukálja őket, társadalmilag rétegzett. Egyaránt rejtenek előnyöket és hátrányokat a felnőttkor előtti – illetve a munkamegosztásba való belépésre felkészülő – tanulással szemben. Nagy vonalakban kimutatható az előnyök és hátrányok társadalmi rétegzettsége is. Mégpedig egészen a tanulás lehetetlenségének és gyors sikereinek végleteihez eljutva.

A felnőttkori tanulás beágyazottságát vizsgálva a társadalmi-és munkatevékenységbe, találhatunk okot és magyarázatot a felnőttkori tanulás bajaira, sikertelenségére, netán lehetetlenségére. Igaz, lehetetlenségeire, nyitottságára és sikereire is.

5. Az idő, mint fontos tényező

5.1.

Pontosan feltárt és kidolgozott részlete ennek a beágyazottságnak a *felnőttkori tanulás elhelyezkedése az emberi élet időszerkezetében*, a maga tanulási következményeivel együtt. A különbségek, a felnőttkort megelőző – illetve a munkamegosztásba történő belépésre felkészítő – tanuláshoz viszonyítva, itt is nyilvánvalóvá válnak. Tetten érhető az időszerkezetek, illetve a bennük elhelyezhető és elhelyezkedő tanulási folyamatok társadalmi rétegzettsége, ún. rétegspecifikus volta. A felnőttkori tanulás innen származtatható sajátosságainak feltárását a szociológiai szabadidő vizsgálatok, illetve később az életmód vizsgálatok kibontakozása és eredményei, konkrét időmérlegei tették lehetővé.

Summásan arról van szó, hogy a tanulásra fordított időt ki kell gazdálkodni, s ehhez át kell rendezni a felnőttek életének eddig kialakult teljes időszerkezetét: a már meglévő tevékenységekre fordított meglévő időkeretek közé kell elhelyezni a tanulási programokat. Kimutatható, hogy léteznek átalakíthatatlan időszerkezetek, amelyek nem tűrik meg a tanulást, tehát nem is serkentik. Léteznek továbbá nagy erőfeszítések és nagy áldozatok árán módosítható időszerkezetek, ahol a tanulás vállalásához igen erős indítékok szükségeltetnek. Természetesen léteznek viszonylag jól mozgatható időszerkezetek is, de a tanulás céljaira történő átrendezésük mindenképpen erőfeszítést kíván. Az átrendezés sosem lesz végleges, állandóan mozgásban marad, hiszen a változó életfeladatok és körülményeik – s a természetüknél fogva amúgy sem statikus, hanem dinamikus időszerkezetek – csak ezt teszik lehetővé. Ily módon nem stabil, hanem labilis tanulási időszerkezetek alakulnak ki, rontván a tanulás hatásfokát, a tanulási folyamatok szabályszerű felépülését, mivel a tanulás stabil, a saját szükségleteinek megfelelő, szabályozott időszerkezeteket kíván. A tanulási folyamatokat, leginkább a folyamatok ritmusát (a tanulási ritmust) teszi labilissá, aritmikussá. Vannak, lehetnek többé vagy kevésbé labilis (kisebb vagy nagyobb aritmikát előidéző) tanulási időszerkezetek, de a tanulás céljaira kigazdálkodott időszerkezetek labilitásával minden felnőttnek szembe kell néznie. Ellensúlyozására a rendelkezésre állhatnak (ha vannak ilyenek) az erős, hatékony tanulási indítékok, amelyek segítenek rögzíteni a tanulás céljaira kiharcolt időszerkezetek és segítenek ritkítani, enyhíteni a változtatásokat. Rendelkezésre állhatnak (ha vannak ilyenek) továbbá a fejlett tanulási technikák (tanulási módszerek), amelyek segíthetnek áthidalni a tanulás időbeli pauzáit, és segítenek újra „felvenni a lépést”, hozzáigazodni a szükséges tanulási ritmushoz. Végül is a tanulási képességek, az intellektuális kompetencia döntik el, hogy ki mire képes a labilitás kiegyensúlyozásáért. S ebben jócskán benne van a korábbi tanulás tartalma és formája, valamint az aktuális társadalmi és munkatevékenység interiorizációja. Ugyanakkor a tanítás sem lehet tétlen.

5.2.

Olyan tananyagot kell kijelölni, amely igazodik a tanítványok tanulási képességeihez, intellektuális kompetenciájához. Szóval a számukra elsajátítható, ideértve a labilitás ellensúlyozásának szükségleteit is. Másrészt olyan tanulásirányítási eljárásokat kell kidolgoznia, melyek segítenek (netán kényszerítenek) a stabilitási aktusok kidolgozására és végrehajtására, s ezen túlvezénylik a tanulási ritmust és a ritmus folyamatos kiigazítását.

Mindez: a korábbi tanulás tartalmától és formájától az időszerkezetek labilitásáig tartó gondolatmenet, elegendő annak az alapvető felismerésnek a nyugtázásához, hogy *a felnőtt nem nagyra nőtt gyermek, akkor sem, ha történetesen tanul*. A XIX. és a XX. század fordulóján jelentkező ún. reformpedagógia híres jelmondatát – *„a gyermek nem kis felnőtt”* – fordította meg az andragógia, hangsúlyozván saját autonómiáját. A felnőtteket tehát másként kell tanítani mint a gyermekeket és az ifjakat. S ez, még egy összefüggésben, új mondanivalót hordoz. Arra a kérdésre, hogy tudhatnak e

a felnőttek tanulni? – még egy válasz érkezik: igen, tudnak, ha felnőttként tanítják őket, vagyis tudomásul veszik a felnőttkori tanulás sajátosságait és felfedezik, alkalmazzák szabályait. A felnőttkori tanulás sikertelenségei, sőt ellehetetlenülése nem kis mértékben az alkalmatlan, a gyermekekre méretezett és onnan a felnőttekre átvitt tanításon is múlik.

Lada László
**Andragógia, a felnőttkori
tanulás-tanítás tudománya**

Napjaink neveléstudományi vitáiban még mindig találkozhatunk nagyfokú értetlenséggel, amikor az andragógia fogalmára terelődik a szó. „Mi az az andragógia?„ – kérdezik, vagy jobb esetben, a kissé jobban tájékozottak a pedagógia egyik alfejezetének tekintik.

Pedig az andragógia tudománya az elmúlt évtizedekben jelentős lépéseket tett annak érdekében, hogy mindenki által elismert autonómiát vívjon ki a maga számára a neveléstudomány területén. E törekvéseket sokáig akadályozta, hogy a szakmán belüli vitákban nem sikerült egyetértésre jutni az elnevezések és a fogalmak rendszerében. A széleskörű szakmai összefogás révén felhalmozott ismeretek és az ezeket összefoglaló Felnőttoktatási és képzési Lexikon címszavainak áttekintése után megkísérelhetjük az andragógia tudományának a neveléstudományok rendszerébe való illesztését.

1. A tudomány rendszerei

Az 1982-ben kiadott Magyar Értelmező Kéziszótár a tudományról a következő meghatározást adja: „A természet, a társadalom és a gondolkodás objektív összefüggéseiről szerzett, igazolható ismeretek rendszere.” A tudomány azonban nemcsak felhalmozott ismeretek rendszere, hanem céltudatos társadalmi tevékenységforma is, amely az objektív valóság tulajdonságainak és törvényszerűségeinek megismerését, gyakorlati alkalmazását, előreljélését szolgálja.

A legáltalánosabb felosztás esetén a tudományok három nagy csoportra oszthatók (léteznek természetesen más felosztási rendszerek is):

- társadalomtudományokra,
- agrár- és élőtermészet-tudományokra,
- műszaki és élettelen- természet- tudományokra.

(Az ENSZ 1980-as ajánlása a tudományokat hat területre osztotta: természettudományok, műszaki tudományok, mezőgazdasági tudományok, orvosi tudományok, társadalomtudományok, szellemtudományok.)

A felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény 27 tudományterületet ismer el, és az MTA Doktori Tanácsának vonatkozó állásfoglalása szerint ennyi területen volt szerezhető tudományos fokozat az állam- és jogtudománytól a zenetudományig. Az említett felsőoktatási törvény előírásaival és a Magyar Akkreditációs Bizottság állásfoglalásával összhangban a tudomány egésze tudományterületekre, ezen belül tudományágakra, majd tudományszakokra illetve szakterületekre osztható.

Meg kell azonban jegyeznünk, hogy az MTA felosztása nem esik pontosan egybe, például az ENSZ által kiadott csoportosítással, amely a tudományt 24 főágra, minden főágot további ágakra, az ágakat pedig alágakra osztja. Ennek ellenére, mivel az MTA a magyar tudományos közélet legfontosabb intézménye, így az ott megfogalmazott tudomány felosztást követjük.

Az MTA nagy tudományos ismerethalmazában a neveléstudomány jellegére nézve társadalomtudomány (elválaszthatatlan az emberi közösségektől), de elemeket, módszereket, ismereteket vesz át a természettudományoktól is.

2. A neveléstudomány kapcsolatai más tudományokkal

A nevelés kérdése összetett probléma, így a neveléstudomány számos más tudománnyal is kapcsolatban áll.

A legfontosabbak:

- Filozófia (nevelési szempontból talán a legjelentősebb területei az etika, esztétika, ismeretelmélet);
- Pszichológia (különös tekintettel a fejlődéslélektanra, személyiséglélektanra, általános lélektanra, szociálpszichológiára);
- Biológia (főként az anatómia, fiziológia, genetika);
- Szociológia határtudományok: nevelésszociológia, szociálpedagógia
- Közgazdaságtan (az oktatás-nevelés gazdasági kérdéseivel foglalkozik)
- Ezenkívül felhasználjuk a matematika (pl. statisztika), informatika, kibernetika (komplex rendszerek szabályozása, vezérlése) eredményeit, módszereit is.

3. A neveléstudomány felosztása

A korábbi neveléstudományi rendszerelméleti kísérletek számára az andragógia (felnőttkor pedagógiája) csak egy alkalmazott részterületként létezett.

3.1. Elméleti jellegű résztudományok

- általános pedagógia: A nevelés alapvető, általános jellegű kérdéseit vizsgálja, tisztázza a pedagógia alapfogalmait.
- nevelélmélet: A nevelés folyamatával, feladataival, módszereivel foglalkozó tudományág.
- didaktika: Az oktatás elmélete. Erre épülnek az ún. szakmódszertanok (szakmetodikák) is. A szakmódszertanok egy-egy konkrét ismeretkör hatékony oktatásával foglalkozó résztudományok (pl. környezeti nevelés módszertana, matematikai nevelés módszertana vagy iskolában a történelem módszertana stb.), míg a didaktika (oktatáselmélet) általában foglalkozik az oktatás kérdéseivel.

- neveléstörténet: Pedagógiai elméletek, intézmények és a nevelési gyakorlat történetét vizsgálja.
- összehasonlító pedagógia: Ez külön elv, kutatási módszer, de külön (rész)tudomány is. Különböző pedagógiai rendszerek összevetését jelenti. Pl. a magyar és a külföldi oktatási rendszerek (pl. angol) különböző szempontok alapján történő összehasonlítása.

3.2. Alkalmazott területek

Ezek az elméleti tudományok eredményeinek egy-egy sajátos területen való alkalmazásából születnek.

- életkori pedagógiák: Egy-egy életkor pedagógiai kérdéseivel foglalkoznak. Pl.: óvodás korúak pedagógiája, iskoláskorúak pedagógiája, felnőttkor pedagógiája stb.
- nevelés színtereinek pedagógiája: Ebben a résztudomány csoportban a helyszín a szervezőerő. Pl.: családi nevelés pedagógiája, katonai pedagógia, kollégiumi pedagógia stb.
- iskolaszervezetten: az iskola, iskolarendszer strukturális kérdéseivel foglalkozik. Pl. tanügyi jog, iskolák felszereltsége stb.
- gyógypedagógia: A sérült, fogyatékos gyermekek problémáival, fejlesztésével foglalkozó tudományág.

A neveléstudományok rendszerét gyakran szokták a „pedagógia” kifejezéssel is illetni. Vannak kutatók, akik szerint tényleg nincs különbség a két fogalom között, szinonimák. Létezik azonban egy másik felfogás is, amely szerint a neveléstudományok az elméleti oldalt jelentik, míg a pedagógia azt a gyakorlati tevékenységet takarja, amit a pedagógus végez.

4. A kezdet

4.1.

Tudomány rendszertani szempontból elsőként Medinszkij (1923-25) vetette fel azt a gondolatot, hogy a pedagógia nemcsak a felnövekvő nemzedék nevelésére vonatkozó tételeket, általánosságokat foglalja magába, hanem több, a felnőtt-és öregkori nevelésre, nevelési szakágra is érvényes, tehát általánosított embernevelési sajátosságokat is tartalmaz. Ezért helyesebb lenne ezt antropogógiának „általános embernevelési tudománynak” nevezni, és ennek alárendelt fogalomként kezelni a pedagógiát és az ezt követő, iskolán kívüli, akkor enciklopédiának nevezett felnőtt- és öregkori művelődést.

Mivel a felnőtt pedagógia megnevezés ellentmondásos – a szóban etimológiailag benne rejlő görög „pais” = gyermek kifejtése miatt – a pedagógia megnevezés analógiájára az „andros” = felnőtt férfi, előtag használatával létrejött az andragógia megnevezés.

Kapp és Herbart is kísérletet tett a probléma kezelésére, de a kérdés elvi felvetésére és indoklására csak később került fokozatosan sor. Először Rosenstock, E. (1921), utána Hanselmann (1951) és Pöggeler (1957) már tudományelméletileg is feltárták az andragógia pedagógiától eltérő sajátos vonásait. A holland felnőttnevelési iskola alapítója Ten Have professzor az Amszterdami Egyetemen 1954-ben kezdett előadni az andragógiáról és 1959-ben publikálta az andragógia körvonalairól szóló tanulmányát. (Ten Have eredeti tanulmányát egy későbbi (1969) német közlés alapján magyarul csak 1983-ban ismerhettük meg.) Semmiféle adatunk nincs arról, s így nem is valószínű, hogy Pöggeler és Ten Have tudtak volna Medinszkijről. Önmaguktól jutottak a pedagógiát és andragógiát összefoglaló nem fogalomként kívánatos embernevelés tudománya, az antropogógia fogalom szükségességéig, melynek rendszerét ki is dolgozták, amikor a pedagógia és andragógia mellett az antropogógia harmadik fajfogalmaként hangsúlyozták az öregkori nevelés, gerontogógia létezését is.

4.2.

A magyar neveléstudományi elmélet a rendszer első formáját az antropogógia felosztását (l. Durkó M., 1968) általánoságban átvette, Ten Have további osztályozásából azonban egyesek az agológia (pl. andragológia) megnevezését a tudomány jelölésére szükségesnek tartják, mások viszont az andragógia fogalmát (a pedagógiai közgondolkodás analógiájaként) egyaránt elégségesnek tartják a felnőttnevelés tudománya, normatív elmélete és a felnőttnevelési gyakorlat összefoglaló jelölésére is. Így jutott el a neveléstudományi gondolkodás a nézetük szerint ma is korszerűnek ítélt neveléstudományi rendszer kidolgozásához.

4.3.

Történeti szempontból az andragógiát egy viszonylag fiatal tudománynak tekinthetjük, hiszen, mint a fentiekből látható nevének megjelenése és az ilyen irányú kutatások megélnkülése a XX. század elejére tehető.

Arra, hogy az andragógia tudomány-e, határozott igennel felelhetünk. Sajátos tárgya és sajátos kutatási módszertana van. De arra, hogy önálló tudomány-e, már bizonytalanabb a válasz. Úgy önálló, ahogy a pedagógia, az andragógia, és a gerontogógia önálló tudomány az általános emberneveléshez, antropogógiához képest. Ezért – minden valószínűség szerint – az embernevelés tudomány, az antropogógia jelent az egész életen át tartó tanulás elméletének és gyakorlatának vizsgálatával – a hozzá legközelebb, más vezetési tudományokhoz képest – önálló tudományt. A többi ennek az egésznek, egymástól lényeges jegyekkel eltérő, saját fogalomkészlettel operáló és bizonyos autonómiával bíró tudományága

5. A tudományos- technikai fejlődés következményei

5.1.

E kijelentés különösen igaznak tűnik akkor, ha az így kialakított struktúrát behelyezzük az egész életen át tartó tanulás fogalmi rendszerébe. A pedagógiától a gerontogógiáig

ívelő életút különböző szakaszainak eltérő társadalmi, gazdasági, nevelési, tanulási, tanítási problémái sajátos, speciális gyakorlati és elméleti megközelítési utakat indukálnak.

Az információrobbanás és az egész életen át tartó tanulás kényszerének megjelenése következtében a tudományokon belül, illetve a tudományok egymáshoz való viszonyában is számos új folyamat figyelhető meg:

- Differenciálódás: résztudományokra való bomlás;
- Integrálódás: a különböző tudományok egyre inkább építenek más tudományok eredményeire is;
- Interdiszciplínák (határtudományok) jönnek létre: ezek több tudományterületre kiterjedő problémákat vizsgáló tudományok;

Ezek a folyamatok a neveléstudományok esetében is megfigyelhetők. E változások eredményeként a felnőttkori tanulásról-, tanításról az elmúlt évtizedek során felhalmozódott ismeretek következtében egyre inkább kikristályosodik egy harmadik felfogás, amely szerint az andragógia a pedagógiával egyenértékűen a neveléstudomány, az általános embernevelés résztudománya. Így elmondhatjuk, hogy:

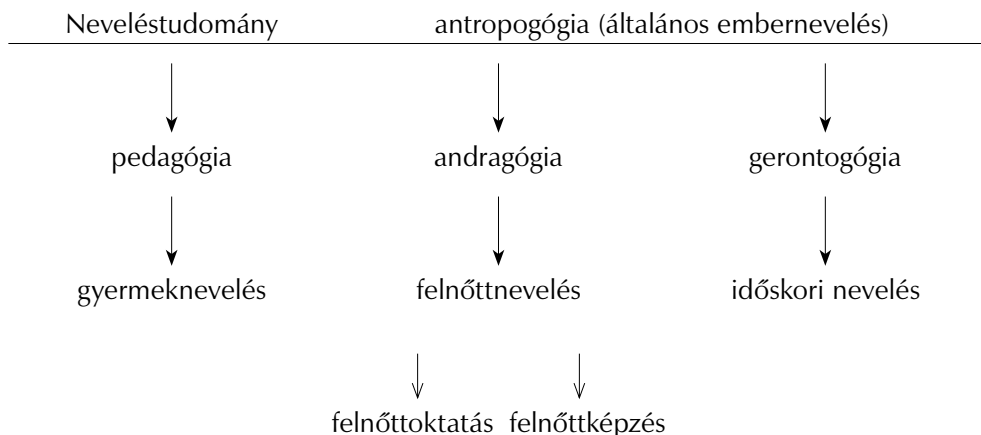
Az andragógia az egész életen át tartó tanulás felnőttkori szakaszának szabályszerűségeivel foglalkozó tudományág, csakúgy, mint gyermekkorban a pedagógia, vagy az időskorban a gerontológia.

5.2.

A humán tudományok rendszerében ily módon a pedagógia szerves folytatásának tekinthetjük. Építkezésében- éppúgy, mint a pedagógia- felhasználja a rokon és társtudományok eredményeit. Empirikus alapjait a felnőttkori tanítás – tanulás gyakorlati történései adják, ezért gondolatmenete elsősorban induktív, azaz az összegyűjtött egyes tapasztalatok halmazából állítja fel elméleti téziseit, melyekből dedukció útján jut vissza a tanuló felnőtt egyéni problémáihoz.

Tudományának tárgya a tanító és a tanuló felnőtt, annak minden nevelési, pszichológiai, szociológiai, jogi, történeti, gazdasági, metodológiai, környezeti sajátosságával. Rendszertani szempontból éppúgy megragadhatóak általános, elméleti, didaktikai, módszertani, történeti és komparatív aspektusai.

5.3. A rendszer sémája tehát:



5.4.

A XX. sz. végén az andragógián belül egy további sajátos differenciálódási folyamatot figyelhetünk meg. A korábban szinonimaként használt felnőttoktatás és felnőttképzés fogalmak az 1993- ban született Közoktatási Törvény, Szakképzési Törvény, Felsőoktatási Törvény és a 2001- ben megalkotott Felnőttképzési Törvény fogalomértelmezésével- sok azonosság, átfedés megtartása mellett- egyre markánsabban eltérő formai és tartalmi jegyeket mutattak. Fő célkitűzéseiket, módszereiket és tevékenységüket tekintve ily módon a két fogalom lassan elválasztható egymástól.

Felnőttoktatás

A felnőttnevelés azon területe, amelyben a nevelés, a személyiség alakítása, fejlesztése döntően ismeretnyújtáson és elsajátításon keresztül valósul meg.

Felnőttképzés

A felnőttek céltudatos és tervszerű fejlesztésére irányuló tevékenységeknek azt a komplexumát foglalja magába, melyben meghatározott kompetenciák kiművelése kap hangsúlyt.

A két tevékenység természetesen szorosan össze tartozik, hiszen ismeretek nélkül nem lehet képességeket és képességek nélkül nem lehet ismereteken alapuló tudást létrehozni, mégis fogalmi szinten egyre inkább elkülöníthetővé válnak.

5.5.

Még plasztikusabban kirajzolódik a divergencia, ha a törvényi keretekhez alkalmazkodó mindennapi gyakorlatban fellelhető, egyéb különbözőségeiket is számba vesszük:

Felnőttoktatás	Felnőttképzés
Iskolarendszerű	Iskolarendszeren kívül
Tanulói, hallgatói jogviszony	Tanuló szerződés
Finanszírozás: költségvetésből alanyi fejkvóta + önköltség	Finanszírozás: Munkaerő- piaci Alap + önköltség + pályázati fejkvóta
Tanterv + tananyag	Képzési program
Hosszú tanulási idő (több év)	Rövid képzési ciklusok
Pótló, reszocializáló, megújító funkció	Megújító, átképző, munkaerőpiaci státus megszerzésére, megőrzésére irányuló funkció

1. táblázat

6. További feladatok

A rendszer elfogadása azonban még fontos további kutatási feladatot kíván az antropogógia mindhárom ágától. Nagyon sok összehasonlító pedagógiai, andragógiai és gerontogógiai vizsgálati tényanyag szükséges ahhoz, hogy bennük felismerhetőek legyenek az általános embernevelésre érvényes vonatkozások az egész életen át tartó tanulás tükrében és azután erre építve lehet igazából a pedagógia, andragógia stb. specifikus jegyeit, sajátosságait teljes finomsággal és differenciáltsággal megállapítani.

Ez lesz az útja a nevelés-önnevelés egysége és dialektikája általános embernevelési alapprobléma gyermek-, serdülő-, ifjú-, felnőtt-, és öregkori specializálódása, differenciálódása kidolgozásának is. Ugyanis az önnevelés-elmélet rendszertani beillesztése az eddig megismert rendszerbe még további elgondolkodtató tudományelméleti töprengést kíván. A Medinszkij által kezdett út abbahagyása azt hozta magával, hogy az oktatáson és képzésen túli nevelés, művelődés problémáit nem dolgozták ki részletesen az embernevelés tudományán belül, így egy, az antropogógiával párhuzamos legátfogóbb tudományágként a művelődéselmélet alakult ki, még szélesebben a kultúraelmélet, amely az emberiség által felhalmozott kulturális javak oktatásba- képzésbe nem vont területeinek megismerését lehetővé tevő művelődést és a művelődést, mint a kultúra önálló területe sajátosságait foglalja össze. Ennek a nevelés-lélektani és neveléselméleti vonatkozásait a művelődéselmélet/ kultúraelmélet nem dolgozta ki. Ezért máig új tudományos feladat az önnevelés elméletének, belső rendszerének újragondolása. Szükségszerűen itt is felmerült az a tudományelméleti és módszertani kérdés, hogy az önnevelés- elmélet mint tudomány, hogyan illeszkedik be az előbb elemzett tudományelméleti és rendszertani kérdéskörbe. És további kérdés,

hogyan milyen következtetésre jutnak a konstruktív, a pragmatikus, illetve az adaptív felnőttnevelés irányzatainak képviselői.

A teljes problémakör újragondolása különösen fontossá vált napjainkban, amikor a tanulás – az iskolán kívül már a gyermekkorban is – informális és non formális módzatai egyre dominánsabbakká válnak és növekvő kihívást jelentenek a pedagógia, az andragógia és a gerontológia szakemberei számára.

Felhasznált irodalom:

FELNŐTTOKTATÁSI- ÉS KÉPZÉSI LEXIKON, *Főszerk.: Benedek András, Csoma Gyula, Harangi László*, Szaktudás Kiadó- ház, Bp., 2002.

ADALÉKOK AZ ANDRACÓGIA CÉLELMÉLETÉHEZ, *Csoma Gyula: Sok szemmel a felnőttoktatásról*, Szerk.: *Ligetiné Verebély Anna, Magyar Edit, Maróti Andor* PTE FEEFI, Pécs, 1998.

TÁRSADALMI KIHÍVÁSOK ÉS A FELNŐTTNEVELÉS FUNKCIÓI, *Durkó Mátyás* PTE FEEFI, Pécs, 1998.

A FELNŐTTOKTATÁS FOGALMÁNAK VÁLTOZÁSAI – RACIONALIZÁCIÓ ÉS TÁRSADALMASÍTÁS, *Pethő László* Felnőttoktatási és Művelődésszociológiai Tanulmányok, Bp. 2002.

Németh Balázs

A felnőttképzés szerepének változása az Európai Unió egész életen át tartó tanulási stratégiájában 2000 és 2004 között

Bevezetés

Dolgozatunkban megvizsgáljuk, hogy az egész életen át tartó tanulás koncepciója miként vált az Európai Unió lisszaboni stratégiájának eszközévé, kulcstényezőjévé, s hogy annak mennyiben tekinthető fontos elemének a felnőttoktatás és képzés.

Elemezzük, hogy az európai szintű, úgynevezett *nyitott koordináció* helyett Magyarországon az érintett szaktárcák miért követik inkább a zárt vagy *szűkített koordináció* gyakorlatát, melynek az egyik következménye, hogy késik egy olyan nemzeti stratégia az egész életen át tartó tanulásról, ami végre nem lenne redukcionista módon tiszta foglalkoztatási stratégia. A másik következmény, hogy továbbra is háttérben, alulértékelve zajlanak azok az egyébként európai színvonalú felnőttoktatási, andragógiai kutatások, amelyek az egész életen át tartó tanulás keretrendszerébe illesztik be a modern andragógiai szemléletmódot, hogy a felnőttoktatás és képzés ágazaton belüli, ágazatok közötti és az ágazatokon túlmutató külső kooperációs tevékenységét megerősítsék, hovatovább kieszközöljék.

Ebben a folyamatban komoly szerep hárulna az egyes ágazaton belüli szervezetekre és intézményekre, de azok többsége máig nem készült fel egy új típusú felnőttoktatási, felnőttképzési szerepre, ezért a rendkívül diverzifikáló felnőtt tanulói igényeknek az EU átlagtól történő többféle tartalmú elmaradása is gondolkodásra készíten minket. Érdemes tehát az egész életen át tartó tanulóval kapcsolatos magyarországi statisztikai adatokból következtetéseket levonni.

A Memorandumtól az egész életen át tartó tanulás minőségi indikátor-rendszeréig.

Az egész életen át tartó tanulás stratégiai szerepét világosan fogalmazza meg az ún. Memorandum az egész életen át tartó tanulásról.¹ Ez a dokumentum nem csak a foglalkoztatási dimenziót értékeli fel az európai tér növekedésének, stabilitásának részeként, de a társadalmpolitikai feltételek között utal az egyén társadalmi felelősségére, aktív szerepvállalásának szerepére, melynek felismerését – úgy tűnik –, hogy csak tanulóval lehet megerősíteni mind az egyénben, mind annak közösségében.

¹ European Commission (2000) Memorandum on Lifelong Learning, Commission Staff Working Paper. Brussels: SEC (2000) 1832.

A Memorandum által deklaráltan elindított és egy esztendeig tartó Memorandum-vita rá is világított arra, hogy nem lehet pusztán ökonómiai szemléletmóddal megújítani a tanulást, lendületbe hozni és minőségileg fejleszteni a tanulási eredményességet, amennyiben a tanulás formális, nem-formális és informális terei nem működnek együtt.² Ugyanakkor a széleskörű és mind a tagországokban, mind a csatlakozás előtt álló országokban lezajló diskurzus komoly figyelmet szentelt az oktatási, képzési és művelődési keretek között zajló, a felnőttek tanítását, nevelését hordozó tevékenységek tudományos színvonalú kutatásának és fejlesztésének.³ Ennek részeként érvényesülni látszott az egész életen át tartó tanulás stratégiájának a felnőttoktatást az oktatási rendszer részeként, a felnőttképzést, a felnőttek szakképzését, mint munkaerőpiaci képzést értelmező keretrendszere. Fontos rámutatni, hogy a kultúra pedig ezen két terület között, illetve ezek mellett is fontos, felértékelődő szerepet kap, különös tekintettel az alapkészségek, az állampolgári szerepek, valamint a kulcskompetenciák egy részének fejlesztése tekintetében. Kiemelt szerepet kap ezen három dimenzió összekapcsolása, kifejezetten az első két elem, tehát az oktatás és képzés rendszereinek minőségi fejlesztésének, átjárhatóságának, továbbá rugalmasságának megteremtésével.

A felfogáshalmaz európai szintű változásának része egy igen határozott politikai tevékenység, azaz fordulat, melynek lényegi eleme az a felismerés, hogy az oktatás és képzés megújítása vezethet el oda, hogy a lisszaboni célok szerint a foglalkoztathatóság növelésével és jelentősebb társadalmi stabilitással az európai gazdasági térség valóban a legfejlettebb legyen alig tíz esztendő alatt.

2001. február 14-én az Európai Tanács közreadta azt a jelentést, melyet az Oktatási Miniszterek Tanácsa készített el „Az oktatási és képzési rendszerek konkrét jövőbeli célkitűzései.” címmel.⁴ Ebben az Európai Tanács 2001. március 23-24-i stockholmi ülésére készített jelentésnek az volt a célja, hogy az egész életen át tartó tanulással kapcsolatos vita részeként az oktatási és képzési rendszerek minőségét és hatékonyságát célzó európai szintű lépéseket kezdeményezzenek, növeljék a hozzáférés lehetőségét az oktatásban és képzésben, továbbá, hogy az Európán kívüli térségekkel szorosabb kapcsolatokat létesítsenek az oktatás és a képzés témakörében.

Ezen célok eléréséhez az úgynevezett nyitott koordináció módszerét (open method of co-ordination) rendelték hozzá, mint politikai eszközt. Ennek fegyverzetében jelentek meg az együttes – társas vizsgálódás (peer review), az úgynevezett mérföldkövek – határpontok (benchmarks), valamint indikátorok (indicators). Az utóbbi szerepével kapcsolatosan fontos megállapításokat hozott 2001. november elején az Európai Bizottság nyilatkozata, mely fordításban, mint Cselekvési Terv jelent meg.⁵

² Például az EAEA vonatkozó véleményét olvashatjuk a www.eaea.org címen.

³ „Jó Gyakorlat” - az élethosszig tartó tanulás szolgálatában. Nemzeti konzultációs folyamat Magyarországon európai nézőpontból és részvétellel. Budapest, 2001. május 24-27. A nemzetközi konferencia dokumentumkötete. MNT Bp., 2001.

⁴ European Council (2001): Report from the Education Council to the European Council „The Concrete Future Objectives of Education and Training Systems.” Outcome of Proceedings. Brussels. 5980/01

A Nyilatkozat/Cselekvési Terv több szempontból is fontos számunkra. Egyrészt világossá tette, hogy igen fontos mérési indikátorokat alkalmazni annak érdekében, hogy meggyőződhessünk az egész életen át tartó tanulás tevékenységének megerősödéséről.

A megközelítés kiteljesedését erősítette, hogy 2002. tavaszán az Európai Bizottság deklarálta az oktatás és képzés rendszereinek fejlesztéséhez hozzárendelt fent jelzett célkitűzéseket, és elindította azt a részletes munkaprogramot, melynek három fő csoportját és azok alcsoportjait határozták meg.⁶ Ezek a stratégia célkitűzések a következők⁷:

1. Az oktatási és képzési rendszerek minőségének és hatékonyságának javítása

- 1.1. *A tanárok és képzők részére biztosított oktatás és képzés színvonalának emelése;*
- 1.2. *A tudásalapú társadalomhoz szükséges jártasságok fejlesztése;*
- 1.3. *Az Információs és Kommunikációs Technológiákhoz (ICT) való hozzáférés biztosítása;*
- 1.4. *A tudományos és a műszaki tanulmányokat folytató diákok számának növelése;*
- 1.5. *A források maximális kihasználása.*

2. Az oktatási és képzési rendszerekhez való hozzáférés biztosítása mindenkinek

- 2.1. *A nyitott tanulási környezet megteremtése;*
- 2.2. *A tanulás vonzóvá tétele;*
- 2.3. *Az aktív állampolgárság, az esélyegyenlőség és a szociális kohézió támogatása;*

3. Az oktatási és képzési rendszerek megnyitása a külvilág felé

- 3.1. *A kapcsolatok elmélyítése a munka világával, a kutatási szférával és a társadalommal;*
- 3.2. *A vállalkozói tevékenységek fejlesztése;*
- 3.3. *A nyelvtanulás fejlesztése.*

(Dőlt betűvel szedtük az egyes stratégiai célokhoz tartozó feladatok közül azokat, melyek felnőttoktatási és képzési tartalommal bírnak, vagy amely tevékenységek a felnőttoktatás és képzés intézményeiben, tereiben is megjelennek!)

Az oktatás és képzés konkrét jövőbeli célkitűzéseinek elérése mellett az egész életen át tartó tanulás támogatását célzó indikátorok rendszerét is tisztázni kellett. 2002. júliusában az Európai Bizottság jelentésével pontosította az egész életen át tartó tanulás tevékenységéhez rendelt négy fő csoport tartalmi elemeit⁸:

⁵ European Commission (2001) Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Brussels: EC, COM (2001.) 678final.

⁶ European Council: Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. In European Commission. (2002) European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning. Brussels: EC., 4. old.

⁷ Sz. Tóth János (szerk.): Felnőttképzés az Európai Unióban. MNT – NFI Budapest. 2004., 24-39.old.

⁸ European Commission. (2002) European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning. Brussels: EC.

A. Készségek, kompetenciák, attitűdök:

- A.1. Íráskészség;
- A.2. Számoláskészség;
- A.3. A tanuló társadalomban való érvényesüléshez szükséges készségek;
- A.4. A tanulás tanulásához szükséges készségek;
- A.5. Aktív állampolgárság, kulturális és társadalmi készségek.

B. Hozzáférés és részvétel:

- B.1. Hozzáférés az egész életen át tartó tanulás tereihez;
- B.2. Az egész életen át tartó tanulásban való részvétel támogatása;

C. Az egész életen át tartó tanulás erőforrásai:

- C.1. Beruházás az egész életen át tartó tanulásba;
- C.2. Tanítók és a tanulás;
- C.3. Az információs és kommunikációs technológiák és a tanulás;

D. Stratégiák és rendszerfejlesztés:

- D.1. Az egész életen át tartó tanulás stratégiái;
- D.2. Koherens támogatások rendszere;
- D.3. Vezetés és tanácsadás;
- D.4. Akkreditáció és minősítés;
- D.5. Minőségbiztosítás.

Érdeemes elgondolkodnunk azon, hogy az egyes indikátorcsoportok és a tartalmi elemek mennyiben vonatkoznak a felnőttoktatásra és a felnőttképzésre, mint az egész életen át tartó tanulás egyik meghatározó belső szakaszát, a felnőttkori tanulást támogató rendszerekre.

Mint ahogy az a konkrét jövőbeli célkitűzések részeként is szerepet kap, az indikátorcsoportok között megjelenő készség- és kompetenciafejlesztés hasonlóan érzékelteti azt a témakört, amivel kapcsolatosan az *OECD Pisa 2000* elnevezésű komplex kutatása kimutatta,⁹ hogy érdemes komolyan venni. Ez persze a hivatkozott kutatásban vizsgált fiatalok készségei, kompetenciái szintjeinek minősége mellett legalább annyira érinti a fiatal felnőttek és a felnőttek csoportjait. Különös figyelmet kell fordítanunk az egyes minőségi indikátorok között az aktív társadalmi szerepeket, a kulturális és társadalmi készséget megjelenítő elemre. Az aktív társadalmi szerepvállalásban való hatékony és sikeres egyéni megnyilvánulásokat erősíti a kulturális és közösségi tevékenység, mely nemcsak értékorientációt, de egyben felnőttnevelési, kultúrákövetítő tevékenységben a tudás értékékként történő elfogadását, a tanulás tevékenységének haszonközpontú felfogását erősíti.¹⁰ Ez a megközelítés egy másik kontextusban is szerepet kapott, mégpedig ami az aktív állampolgárságnak a kormányzás, az önkormányzás sikeres

⁹ A Pisa 2000 kutatás eredményét lásd magyar nyelven a www.om.hu honlapon

gyakorlásában játszott kulcsszerepét illeti. Ezt az Európai Bizottság a kormányzással kapcsolatos Fehér Könyvben meg is fogalmazza.

A Fehér Könyv világosan rámutatott arra, hogy aluliskolázott, műveletlen egyéneket és azok csoportjait nemcsak korszerű képzésben nem lehet hatékonyan formálni, de a kormányzás és az önkormányzás tevékenységébe sem lehet direkt (választott), avagy indirekt (választó) szereplőként hatékonyan bevonni közössége formálásába. Ezért van szükség az aktív állampolgárokra a tagországokban, de uniós dimenzióban egyaránt, hogy azok ne csak öntudatosak, igényesek, de nyitottak és gondolkodni, tudásukat bővíteni, továbbá tapasztalataikat másoknak átadni, azokkal megosztani szándékozó polgárokká váljanak.¹¹

Természetesen a hozzáférés és az esély igen fontos kérdések, melyek nemcsak az iskolarendszerű, de az iskolán kívüli felnőttoktatás formáit egyaránt érinti. Különösen időszerű kérdés ez az előbbi, tehát a készségek és kompetenciák fejlesztésének a felnőttkorban elindított, vagy befejezhető iskolarendszerű keretében, mely a hozzáférés és az esély tényleges érvényesülésével lehetnek sikeresek. Világos tehát, hogy az egész életen át tartó tanulás minőségi indikátorainak első két fő csoportjában megjelenő elemek kihatnak a felnőttoktatás és -képzés fejlesztésére, korszerűsítésének esélyeire.

Fontos kitérnünk az UNESCO Oktatási Intézet (UIE), az Európai Bizottság Oktatási és Kulturális Főigazgatóság, az Európai Felnőttoktatási Szövetség (EAEA), valamint a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete (IIZ-DVV) által 2002. november 22-én Szófiában kiadott *Cselekvési Felhívására*.¹² Az UNESCO 1997-ben, Hamburgban megrendezett ötödik CONFINTEA, azaz nemzetközi felnőttoktatási világkonferenciája „*Education for All – Oktatást mindenkinek*” c. ajánlásainak figyelembe vételével a résztvevők megfogalmaztak egy, az Európai Bizottságnak az egész életen át tartó tanúlással kapcsolatos dokumentumaiban megjelenő koncepciójának kibővítését egy jóval humanisztikusabb értelmezést. Ez az egész életen át tartó tanulás és az oktatásban való részvétel, hozzáférés ügyét összeköti. A tanuláshoz való jogot, mint emberjogi kategóriát megerősítve felhívták a figyelmet az írni-olvasni tudás terjesztésének szükségességére, a felnőttoktatás és képzés szerepének felismerésére és egyértelmű megjelenítésére az egész életen át tartó tanulás stratégiáiban, a felnőttoktatás és képzés egész rendszere törvényi háttérének biztosítására, a nemek közötti esélyegyenlőségre a felnőttoktatás és -képzés terén.

A Szófia Nyilatkozat egyértelművé tette, hogy a gyakorlatban mennyire leértékelődik a felnőttoktatásban az alapkészségek fejlesztésének ügye, csökken a támogatása

¹⁰ Az aktív állampolgárság témáját hordozza a Socrates/Grundtvig program és számos, az EU kutatási keretprogramjában (Framework Research) végzett kutatás (pl. a Reviewing Education and Training for Governance and Active Citizenship in Europe – A Central and Eastern European Perspective. Framework5 kutatás 2002-2003 között).

¹¹ European Commission (2001) *European Governance: A White Paper*. Brussels: EC, COM(2001) 428final.

¹² Élethosszig tartó tanulás Európában. In: MNT, Művelődés, Népfőiskola, Társadalom. c. folyóirat 2002. tél., 2. old.

a művelődés, az egészségvédelmi célokból történő képzések, illetőleg a demokratikus részvételt és a fenntartható fejlődést célzó oktatás és tanulás sokszínű formáinak. Ugyanakkor a felnőttképzési politikában és ellátásban sokszor hiányzik a tanulóközpontru megközelítés, az egyéni képességek figyelembe vételével folytatott tanítás és nevelés, továbbá igen lassú a nem-formális és informális felnőttképzés elismerése és akkreditációja és igen kevés lehetőség van nemzetközi szintű tapasztalatszerésre, kutatásra, valamint a jó példák megismerésére.¹³ A Nyilatkozat később számos ponton beépült az UNESCO Bangkoki Nyilatkozatába, mely a 2003. szeptemberében megtartott UNESCO CONFINTEA V. köztes (midterm review meeting) konferenciája volt és a felnőttoktatás globális kihívásait taglalta.¹⁴

A konferencia nyilatkozata sajnos még nem jelent meg magyar fordításban, pedig igen fontos megállapításokat tartalmaz a felnőttoktatás megváltozó szerepével, a felnőttoktatási politika változásaival, valamint a felnőttek tanulási lehetőségeivel és a minőség-orientált, partnerségi formákba lépő felnőttképzés funkcióival.

Az egész életen át tartó tanulás stratégiájának formálódásában komoly szerepet játszó minőségi indikátorok között *Az egész életen át tartó tanulás erőforrásaiként* meghatározott pénzügyi eszközök, humán erőforrások és kommunikációs technológiák jelennek meg. Ezek andragógiai dimenziói nem szorulnak bizonyításra, hacsak az nem, hogy az oktatás és képzés, így a felnőttoktatás és képzés pusztán humán erőforrás fejlesztési tevékenységként történő felfogása ellen már a Memorandumvitában felszóllaltak, azt túlzottan redukcionistaának minősítve. Miközben természetesen nem rejtették véka alá, hogy nagyobb arányú beruházásra van szükség ahhoz, hogy mind az iskolarendszerű, mind az iskolán kívüli oktatási, és képzési formák, mind a közművelődésben megjelenő felnőtteknek szóló minőségi kultúráközvetítés korszerűsödni tudjon tartalmában, infrastruktúrájában egyaránt.¹⁵

Talán a legösszetettebb indikátorcsoport a *Stratégiák és rendszerfejlesztés* címet kapta. Ebben a csoportban található az egész életen át tartó tanulás nemzeti stratégiája, a koherens támogatás, a vezetés és tanácsadás, az akkreditáció és a minősítés, valamint a minőségbiztosítás, mint indikátor. Az ehhez a csoporthoz tartozó indikátorok megjelenítik a felnőttképzés korszerű andragógiai rendszerének aktuális kérdéseit.

Ami az egész életen át tartó tanulás nemzeti stratégiáját illeti, még nem készült ilyen, bár az előkészületek megkezdődtek, és számos tárcaközi egyeztetés és országgyűlési bizottság jutott el oda, hogy munkaanyagaik szölktek egy koherens stratégia elemeiről, főleg az erőforrások fejlesztésével, valamint a munkaerőpiaci igényeknek megfelelő felnőttképzési tartalommal összekötve. Lezajlott a témáról 2004. tavaszán egy tárcaközi és szakmai egyeztető munka, hogy az oktatási, a munkaügyi, az akkori ifjúsági

¹³ Lifelong Learning in Europe: Moving towards EFA Goals and the CONFINTEA V Agenda. Sofia Conference on Adult Education. In. Adult Education and Development. 59/2002., IIZ-DVV Bonn, 7-12. old.

¹⁴ Recommitting to Adult Education. Synthesis Report of the CONFINTEA V Midterm Review Meeting. Bangkok, Thaiföld. 2003. 09. 6-11.

¹⁵ European Commission. (2002) European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning. Brussels: EC., 47-59. old.

tárcák megbízottai működjenek közre a stratégia formálásában, de annál tovább nem jutottak, hogy munkaanyagokat készítettek az európai Unió hivatalos, az egész életen át tartó tanulás tevékenységének fejlesztését szolgáló hivatalos dokumentumaiban kijelölt célokhoz illeszkedő nemzeti célok felvázolásával.

Természetesen a törésvonal ott húzódott, húzódik az oktatási és a foglalkoztatáspolitikai tárcák megítélése között, hogy amíg az előbbi az egész életen át tartó tanulás koncepcióját főleg az oktatás és képzés intézményes kereteinek fejlesztését célzó megközelítésként értékeli, különös tekintettel annak az oktatási és képzési rendszerek fejlesztési stratégiájának részeként történő megjelenítése alapján, úgy a foglalkoztatáspolitikai tárca a foglalkoztathatóság növelésének eszközeként tekint ugyanarra a koncepcióra, melyet a Memorandum és a Cselekvési Terv által képviselt irány kijelöl.

A koherens támogatás, valamint a vezetés és tanácsadás témakörei is érintik a felnőttoktatás és -képzés rendszerét, mely tevékenységek vonatkozásában igen komoly változásokat hozott a felnőttképzési törvény, a tanácsadás rendszerében pedig már idejekorán a többször módosított foglalkoztatási törvény.

Az akkreditáció és a minősítés, továbbá a minőségbiztosítás indikátorai ugyancsak vonatkoznak a felnőttoktatás és -képzés ágazataira, melyekben tananyag átadása zajlik. Ez érinti a formális és a nem-formális tanulás tereit, különös tekintettel a formális tér egyik kulcsszereplőjére, a felsőoktatásra, melynek tevékenységét meghatározza az akkreditáció.

Az oktatás és képzés minőségbiztosítása egy felértékelődő terület, mely akkor került az elemző munka középpontjába, amikor kiderült, hogy az oktatás és képzés minősége gyakorlatilag meghatározza, hogy a felnőtt igénybe veszi-e a képzési szolgáltatást.

A felnőttoktatás és képzés minőségbiztosítása pedig az európai oktatási és képzési normák átvételéhez hasonlóan a minőségorientációt hordozza, képviseli. Ugyanakkor a minőségbiztosítás mint minőségi indikátor felveti annak a kérdését, hogy milyen minőség-fogalmat alkalmazunk, s hogy a minőség-orientált oktatás és képzés milyen mértékben jelent tanulóközpontúságot, valamint tanulói eredményességet.¹⁶

Az egész életen át tartó tanulás további kulcskérdése a felnőttoktatás terén, hogy nem mond le nemcsak a nyitott koordinációról az egyes kulcsszereplők vonatkozásában, de a felnőttoktatást az egyén tanulásának, tanulási folyamatának egyik, valójában leghosszabb, döntő tanulási szakasznak tekinti, melyet pedig a korábbi, főleg pedagógiai szakasz alapoz meg. Az andragógiai felfogás ebben a keretrendszerben azért válik lényegessé, mert nemcsak arra képes, hogy rávilágítson a felnőttkori tanulás funkcionális értelmezésének szükségességére, miközben lehetővé teszi az

¹⁶ Jakab, T. – Németh, B.: Making a strong commitment towards standardization. Quality assurance in european Lifelong Learning models as major rule of quality assurance in hungarian adult education. In W. Fröchlich – W. Jütte (hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven. Donau-Universität Krems – WUXMANN – Münster, 2004., 169-179. old.

erőforrás-alapú, foglalkoztatási célokat szem előtt tartó felnőttképzési értelmezést érvényesíteni. Mégsem válik teljesen redukcionistaává, nem kizárólagosan a formális és a nem-formális tanulás tereit tekinti elsődlegesnek, de a nyitott tanulás-orientált felfogásoknak köszönhetően a közművelődést és fontos területnek tekinti, felértékeli, ahol többek között ugyancsak zajlik képesség és készségfejlesztés.

2. Térségi szemlélet az egész életen át tartó tanulás fejlesztése érdekében: a tanulásrégiók szerepe

Utalnunk kell az egész életen át tartó tanulás koncepciójához kapcsolódó térségi szemlélet megerősödésére is, mely tanulás-régiókhoz, tanuló városok modelljeihez kapcsolódik regionalitás és lokalitás felértékelődése okán.

A Bizottság 2002. július 20-án indította útjára felhívását az ún. „az egész életen át tartó tanulás régiója” modelljének fejlesztése (R3L modell) érdekében, hivatkozva a már említett Barcelonában elfogadott Európai Tanácsi határozatra, mely prioritásként jelölte meg az egész életen át tartó tanulás lokális és regionális támogatását, fejlesztését. A kezdeményezésbe fontosnak tartották bevonni az iskolarendszer magas szintű és színvonalú oktatási és kutatási bázisait, azaz az egyetemeket, és nem mulasztották el kihangsúlyozni a már két esztendővel korábban ösztökélt formális, nem-formális és informális tanulási terek közötti kooperációt, és az általuk bevont döntéshozatali tényezők (pl. civil szervezetek, egyházak – felekezetek, kamarák, önkormányzatok, politikai pártok, stb.) aktív munkájának szerepét.¹⁷

A tanuló régiók, másképpen értelmezve a tanulás régióinak hálózatát is megszervezték, melybe bekapcsolódtak az európai egyetemek is(pl. az EUCEN, az Európai Egyetem További Oktatási – Képzési Hálózatának tagegyetemei szép számmal)¹⁸, nemcsak mint szervezői egy-egy tanuló régióknak, de a térben szerveződő tanulási modellek kutatóiként is. A felnőttoktatással és további oktatással, képzéssel foglalkozó, abban tapasztalatokat szerző egyetemek saját szakmai hálózataikban is kutatásuk célkeresztjébe állították a témát.¹⁹

Megemlítjük, hogy Magyarország felnőttoktatását leginkább befolyásoló modelljével a német tanulásrégiók hálózata igen figyelemre méltó fejlődési dinamizmust mutat. A német szövetségi politika igen fontos szerepet tulajdonít annak, hogy a tanulásrégiók modelljének alkalmazásával nem más valósul meg, mint egy megújuló regionális, térségi erőforrás-hálózat, melyben az egyes iskolarendszerű, iskolán kívüli oktatási és képzési formák együttműködnek a munka világával, a kultúra intézményeivel, a felsőoktatással, a gazdasági kamarákkal, a munkaügyi rendszerrel, valamint az önkormányzatokkal az egész életen át tartó tanulás stratégiájának megvalósításában.

¹⁷ European Commission (2002) European networks to promote the local and regional dimension of lifelong learning. The R3L initiative. Call for proposal (EAC/41/02) – (2002/C 174/06) Brussels:EC

¹⁸ lásd az EUCEN tematikus konferenciáit a www.eucen.org honlapon!

¹⁹ Lásd az európai egyetemeknek a lifelong learning témakörét kutató munkáját a Socrates - EULLEARN projektben!

A nemzeti tanulási stratégiát a Német Szövetségi Köztársaság kormánya 2004. november 9-re elkészítette, melynek érvényesítésében a tanulásrégiókat mint eszközt alkalmazza.²⁰ Ez a térségi szemlélet nem idegen a magyar tudásközpont fogalomtól, mégis jól érzékelteti, hogy a mai napig nem állt elő hazánk a tanulásrégió keretében újraszerkesztett komplex térségi tanulás-hálózati fejlesztéssel. Ebben lehet előremutató a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési Intézetének Regionális Lifelong Learning Kutatóközpontja által kezdeményezett Pécsi Tanulásrégió Modellt, mely 2005. tavaszától igyekszik a pécsi és a Pécs környéki oktatási és képzési formákat együttműködésre készíteni és ennek részeként a képzési tanácsadást, a pályaválasztást, a pályaaorientációt segíteni.

2003. őszén az Európai Bizottság újabb nyilatkozattal állt elő. Ennek részeként elég kritikus hangvétellel viszonyult a 2000. tavaszán elfogadott Lisszaboni-stratégiához, és annak sikerességét, azaz a 2010-ig kitűzött célok megvalósítását az oktatás és képzés tényleges fejlesztéséhez kötötte. Ennek részeként megjelenítette a Bizottság azt a kritikát, hogy igen kevés tag- és tagjelölt országban veszi komolyan az egész életen át tartó tanulás ügyét, nem készültek koherens stratégiák, de – és ezt is tartalmazza a Nyilatkozat (Communication) – a Lisszaboni-folyamat sikeréhez többek között az egész életen át tartó tanulás megvalósítása, mint fontos eszköz hozzájárulhat.²¹

Az „Oktatás és Képzés 2010” című dokumentum igen kritikusan fogalmaz annak kapcsán, hogy bár elindult egy kooperáció az oktatási és képzési rendszerek céljainak megvalósítása érdekében az OECD-vel, az UNESCO-val és az Európa Tanáccsal, továbbá számos európai szintű civil szervezettel (NGO) együttműködésben, különös tekintettel új szakpolitikai intézkedések meghozatalára, az e-learning fejlesztésére és alkalmazására, az idegen nyelvismeret fejlesztésére és az európai felsőoktatási rendszerek vonzóbbá tételére.

A Nyilatkozat utal a 2001-ben létrehozott, az oktatási – képzési rendszerek konkrét célkitűzéseinek megvalósításához szükséges eszközöket, a jó gyakorlatot (best practice) kutató munkacsoportok tevékenységére, melyek hangsúlyozzák a nemzeti stratégiák támogatásának és ezen stratégiák együttműködésének fontosságát.²²

Érdemes megjegyeznünk, hogy az Európai Bizottság a tagországokkal és a tagjelölt országokkal – közöttük Magyarországgal – kapcsolatosan közzétette azokat a jelentéseket, melyek az egész életen át tartó tanulás stratégiája érvényesítésének

²⁰ Lásd a berlini „Regional Partnership for Lifelong Learning – Structural Innovations in Education and Training” című konferencia ajánlásait. Berlin, 2004. november 8-9.

²¹ European Commission (2003) „Education & Training 2010” The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms.Brussels: EC, COM(2003)685final

²² ibid., 7. old

²³ Magyarországgal kapcsolatosan lásd European Commission (2003) Implementing Lifelong Learning Strategies in Europe: Progress report on the follow-up to the 2002 Council Resolution. Reply to the Commission questionnaire.HUNGARY, Brussels:EC

folyamatát részletesen vizsgálták, egy a Bizottság által összeállított kérdőívre adott válaszok elemzése alapján.²³

Ebből kiderül, hogy a magyar oktatási, képzési, valamint felnőttképzési rendszer fejlesztésében számos előrehaladás történt, de még nem valósult meg – főleg az egész életen át tartó tanulási stratégia megalkotásának hiánya miatt és a szaktárcák valóságos kooperációs hajlandósága miatt – az a nemzeti szintű nyitott koordináció, mely feltétele a források hatékonyabb felhasználásának, a felnőttoktatás és -képzés európai szintű megújításának.

3. Magyarország az érintett szaktárcák miért követik inkább a zárt vagy szűkített koordináció folyamatát?

2004 tavaszán megkezdődtek a tárcaközi előkészületek egy olyan egész életen át tartó tanulási stratégia megalkotására, mely megfelelné az Európai Unió elvárásainak, kapcsolódó indikátoraihoz illeszkedik, ugyanakkor fontos elemét képezné az úgynevezett *Nemzeti Fejlesztési Tervnek*, melyben számos stratégia, illetve stratégiai elem kapcsolódik össze.

Az egész életen át tartó tanulás stratégiáját úgy képzelték, képzelik el a tárcáknál, hogy az összekötné az oktatási és képzési célokat a foglalkoztatási és ifjúságpolitikai célokkal.

Ugyanakkor az alfejezet címében is jelzett fogalommal illetjük azt a fajta stratégiaalkotást, melybe egyetlen mértékadó, a témával foglalkozó szakembert, kutatót, nem voltak be aki(k) gondolataival/gondolataikkal hozzájárulhatott volna ahhoz, hogy nem-hogy egy újabb redukcionista, azaz megint csak a foglalkoztatáspolitikának, a humán erőforrás fejlesztés operatív programjához rendelt oktatási – képzési, munkaerőpiaci pályázati keretekhez illesztett modellről volt és van szó. A tervezésbe és a stratégia nyers-formátumú megtárgyalásába eddig még nem voltak szakmai műhelyt, hogy azzal legitimálhatták volna a folyamatot és az eddig keretbe rendezett tartalmat.

Hadd tegyünk néhány markáns észrevételt az eddig körvonalazódó szemlélethez azzal a céllal, hogy a magyar stratégiában mire és milyen tartalommal kellene utalni:

Fontos utalni a bevezetőben az Európai Unió által 1993-ban és 1995-ben kiadott ún. FEHÉR KÖNYVEIRE (*White Paper on Growth, Employability and Competitiveness – 1993; White Paper on Teaching and Learning. Towards the Learning Society – 1995*), melyek kiemelt szerepet tulajdonítanak az európai térség fejlesztése szempontjából az oktatásnak és képzésnek, és a tanulás új felfogásának.

Csak 2000-től, az élethosszig tartó tanulásról szóló ún. Memorandum megjelenésétől számítjuk az európai szintű deklarált stratégia megjelenését, de azt előkészíti az 1996-os év, melyet az EU az élethosszig tartó tanulásnak szentel, továbbá a Memorandum megjelenését követő ún. Memorandum-vita, mely főleg a Memorandum hat, ún. kulcsüzenetéről szól.

A MEMORANDUM NEM az Európai Tanács „Lisszaboni Memoranduma”, hanem a 2000. évi ún. Lisszaboni Csúcsértekezleten elhatározott céloknak (lásd még: lisszaboni folyamat) megfelelően az EURÓPAI BIZOTTSÁG ÁLTAL KIDOLGOZOTT ÉS 2000. OKTÓBER 30-ÁN KIADOTT MUNKAANYAGA (Commission Staff Working Paper – A Memorandum on Lifelong Learning, SEC(2000) 1832)!

A Memorandum szövege olvasható magyarul az Sz. Tóth János által szerkesztett *Európa Kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról* c. kötetben. (MNT – SZIE, Bp., 2001.)!

A Memorandum kimondja, hogy AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS STRATÉGIAI CÉLJA KETTŐS: EGYRÉSzt A FOGLALKOZTATHATÓSÁG, MÁSRÉSzt AZ AKTÍV ÁLLAMPOLGÁRSÁG MEGERŐSÍTÉSE, kitéljésítése a korábban már meghatározott közösségi célok és elvek szerint. ELENGEDHETETLEN EZEN KETTŐS CÉL DEKLARATÍV MEGJELENÍTÉSE A MAGYAR STRATÉGIÁBAN IS!

Fontos az egész életen át tartó (a lifelong jelző fordítása: *élethosszig tartó*) tanulás európai szintű definíciójának megjelenítése, mely az EU Bizottság 2001. novemberi ún. nyilatkozatában megjelenik (European Commission COM(2001)678 final):

Eszert az ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS alatt érthető:

„Életünk során minden, a tudás, a készségek és kompetenciák fejlesztésének céljával folytatott olyan tanulási tevékenység, mely egyéni, állampolgári, közösségi, társadalmi és/vagy foglalkoztatási irányultságú dimenzióval rendelkezik.”

(„all learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competences within a personal, civic, social and/or employment-related perspective”)

Ugyanez az ún. Nyilatkozat (magyar fordításban sokszor: Cselekvési Terv – pl. MNT!) a Memorandum vita alapján módosít a kulcsüzeneteken és már hat ún. CSELEKVÉSI PRIORITÁS definiálását hozza a kulcsüzenetek tartalmi és szerkezeti megváltoztatásával: 1. a tanulás értékelése; 2. a tanulás értékelése; 3. Információ, tanácsadás és támogatás; 4. tanulók és tanulási lehetőségek közelítése; 5. alapkészségek; innovatív pedagógiák.

Döntés kérdése, hogy a stratégia a Memorandum hat kulcsüzenetét tekinti mérvadó témaköröknek, értelmezési keretnek, avagy a Nyilatkozat hat cselekvési prioritásával számol, mivel ezt az Európai Bizottság egy európai szintű vita alapján formálta ki, de nem ez a fő kérdés!

A fő kérdés, hogy mennyire képes a szakember valóban EU-s dimenzióban gondolkodni, azaz mennyire képes az EU valóban holisztikus látásmódját képviselni a stratégia formálásában, miszerint a foglalkoztathatóság és az aktív állampolgárság együttes fejlesztésének céljával kapcsolatosan megemlíti az egyéni cselekvés felelősségét, miközben a tanulás formális, nem-formális és informális módozatait elismeri és az ahhoz kapcsolódó tereket átjárhatóvá, hozzáférhetővé teszi és együttműködésre készíti a hatékony és eredményes tanulás megvalósulása érdekében.

Nem megkerülhető, hogy a stratégia érintse az iskolai rendszerű felnőttoktatás – a második esély iskoláinak, és a kultúra, a művelődés intézményes formáinak és

intézményen kívüli kereteinek a hatékony tanulásban, a gondolkodás és a kreativitás, továbbá az aktív közösségi szerepek megújításában játszott szerepét!

Ehhez szükség van az iskolai rendszerű tanulás megerősítésére, ugyanakkor AZ EDDIGI DOLGOZATOK NEM SZÓLTAK AZ ISKOLAI RENDSZERŰ FELNŐTTOKTATÁS SZEREPÉRŐL, MIKÖZBEN ANNAK AZ EU-S ANYAGOK – KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A MÁSODIK ESÉLY ISKOLÁIRA (second chance schools) – kiemelten fontos jelentőséget tulajdonítanak (pl. az 1995-ös Fehér Könyv)! Ehhez kapcsolódóan érdemes figyelembe venni, hogy a felnőttek vonatkozásában csak a képzésre, azaz a munkaerőpiacra koncentráló 2001. évi felnőttképzési törvény nem utal az iskolai rendszerű felnőttoktatásra, valamint a közösségi terekben megjelenő művelődési és kulturális tevékenységi formákra, holott az a korszerű képzések alapját képezik, ezért érdemes lenne az élethosszig tartó tanulás európai szintű értelmezéséhez kapcsolódva:

- önálló programban szerepeltetni a MÁSODIK ESÉLY ISKOLÁINAK FEJLESZTÉSÉT az OM, a GYISM és a FMM tárcaközi együttműködésében a hatékony és eredményes tanulás elérésére, a tanulási kudarc leküzdésére; és
- önálló programban szerepeltetni A KÖZMŰVELŐDÉSI INTÉZMÉNYEK ÉS INTÉZMÉNYEN KÍVÜLI FORMÁK MEGÚJULÓ TANULÁSI TEREKKÉNT TÖRTÉNŐ FEJLESZTÉSÉNEK támogatását OM, NKÖM!

Ez a kérdés is, valamint a felnőttek képzésének a kérdése is felveti a KÉPZŐK KÉPZÉSÉNEK ÜGYÉT, ehhez viszont valóban szükséges az akkreditált andragógus képzés mielőbbi elindítása, mely tényleges multidiszciplináris jellegéből adódóan segítheti a stratégiának a felnőttek formális, nem-formális tanulása támogatásához történő alkalmazását!

Az élethosszig tartó tanulás nemzeti stratégiájának utalnia kell arra, hogy az Európai Bizottság 2002. júniusi jelentése szerint (European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning, June 2002) a nemzeti stratégia is a minőségi indikátorok egyike és azt az EU fontos fejlődési, fejlesztési tényezőként értékeli, ezért sem mindegy, hogy annak szemlélete szűkítően, redukcionista módon csak munkaerőpiaci orientáltságú, avagy integratív, valóban európai szemléletmódot tükröző lesz!

Végül fontos a *MOBILITÁS* fogalmát is megjeleníteni a stratégiában, mivel sem a személy, sem a szolgáltatás, sem a tőke és a munkaerő sem lehet mobilis az ezen ún. négy szabadság mobilizálhatóságához kötődő humán erőforrások alacsony minőségi foka, pl. az annak hatékonyságát befolyásoló nyelvi kompetenciák hiánya miatt! Ezért is van szükség a stratégiára!

Burány Sándor, volt foglalkoztatáspolitikai és munkaügyi miniszter idén áprilisban a brüsszeli *Employment Week* elnevezésű rendezvényre magával vitte tárcájának az egész életen át tartó tanúlással foglalkozó szakmai anyagát. A dolgozat elemzésére most nem vállalkozunk, de arra utalunk, hogy az egész életen át tartó tanulás stratégiai feladatával kapcsolatosan a dolgozat rögzíti, hogy „az egész életen át tartó tanulás

stratégiája fogalmának valóságát számos tényező jelenléte támasztja alá. A magyarországi társadalmi tényezők mellett a gyorsuló gazdasági változásoknak is köszönhetően meg kell erősíteni alkalmazkodóképességünket ahhoz, hogy sikeresen tudjunk szembe nézni az Európai Unióhoz történő csatlakozásból fakadó jövőbeli kihívásokkal.

Ugyanakkor az Unió felkéri a tagországokat, hogy 2005-re véglegesítsék nemzeti programjaikat a humán erőforrások fejlesztéséhez kapcsolódó célok és szempontok megfogalmazásával.²⁴

A szakminiszter meghatározott öt olyan pontot, mely a felnőttképzés fejlesztéséhez, mint a foglalkoztathatóságot fejlesztő stratégiai tevékenységhez hozzájárul:

1. A tudásalapú társadalom megerősítése a munkaerő és más kapacitások hatékony kihasználásával;
2. Az életminőség és a társadalmi kohézió javítása az iskolázottság és a szakképzettség növelésével;
3. A foglalkoztathatóság és a munkaerő gazdaságossá tételének igényével fontos az inaktív népesség képzése, továbbá a fogyatékosok, sérültek munkaerőpiaci és társadalmi integrációja;
4. A felnőttképzés minőségének, térségbeli elérésének és hozzáférhetőségének növelése;
5. A kereskedelmi oktatás és képzés fejlesztése a gazdaság versenyképességének növelése és a szakmastruktúra hatékony átalakítása részeként.

A dokumentum kitér az idősek, az aluliskolázottak felnőttoktatási és -képzési lehetőségeinek javítására.²⁵

4. Az „élethosszig tartó tanulás” Magyarországon a statisztikai adatok tükrében: reflexiók következtetések.

Az alfejezet címe nem véletlen. A *lifelong learning* fogalom korábban használatos, de nem túl stílusos fordítását veszi át és adja a Központi Statisztikai Hivatal legutóbbi kétnyelvű kiadványa címének, melyben az egész életen át tartó tanuláshoz kapcsolódó adatokat ismertet országos kutatási adatok összesítésének táblázatokba foglalásával.²⁶

A kiadvány meggyőzően mutatja be, hogy a nem, az életkor, az iskolai végzettség, a gazdasági aktivitás és a lakóhely jelentősen befolyásolják azt, hogy az egyén mennyire motivált az oktatásban, képzésben való részvételre. A statisztikai adatok egyértelműen mutatnak rá arra, hogy sajnos egy markánsan leszakadó réteg, mely vagy nem akar, vagy tud részt venni képzésekben, jelentősen rontva ezzel saját munkaerőpiaci helyzetét, elhelyezkedési esélyeit.

²⁴ The Strategic Tasks of Lifelong Learning. In.: The Situation of Lifelong Learning in Hungary. Ministry of Employment Policy and Labour. Budapest, 2004. április 13., 15-16. old.

²⁵ Ibid., 16. old.

²⁶ Az élethosszig tartó tanulás. Lifelong Learning. KSH Budapest, 2004.

A KSH kutatása igyekezett kihangsúlyozni, hogy az egész életen át tartótanulás nem csak a formális és a nem-formális terekben zajlik, érzékeltette, hogy jelentős különbségek vannak az oktatás tartalmában és perspektívájában. Bizony markáns eltérés mutatkozik abban, hogy míg a hagyományos oktatási intézmények továbbra is az ismeretátadást tartják legfontosabb, sokszor szinte egyetlen, kizárólagos feladatuknak és nem tulajdonítanak jellemzően figyelmet az egyéni képességeknek, a készségszinteknek, az egyéni motivációknak, addig az egész életen át tartó tanulás filozófiáját a gyakorlatban is képviselő formák a tanulási képességek szerinti oktatásban, az előzetes képességfelmérést művelő képzésekben öltenek testet.

A KSH kutatási összefoglalója sem mulasztja el megjegyezni, hogy az „az élethosszig tartó tanulás koncepciójának középpontjában az az elképzelés áll, hogy az embereket képessé tegyék és bátorítsák arra, hogy „megtanulják, hogyan kell tanulni”.²⁷ A KSH kutatási is a rendszeradatok megjelenítése mellett elsősorban az egyént helyezte előtérbe és ezzel nem csak a formális és a nem-formális, de az informális tanulásra vonatkozó adatokat is hoz, megkönnyítve ezzel az elméleti kutatásaikat alátámasztani igyekvő kutató kollégákat.

A KSH talán legtanulságosabb adatsora a 15-75 év közötti tanulói átlagarányt megjelenítő táblázat, mely alapján megállapíthatjuk, hogy ezen életkori csoportnak a képzésben való részvétele (20,5%), – különösen a 25-54 év közötti életkorúaké(13,7%) – messze elmarad az EU tagországok átlagától (30% fölött!). Ez pedig alátámasztja, hogy nemcsak az esélyt, de a tanulási hajlandóságot, a folyamatos tanulás iránti igényt kell növelni, ebben pedig a felnőttoktatás formális, nem formális, de informális tereinek együttesen van kikerülhetetlen szerepe, és ez az ami szerepet ad a felnőttoktatásnak az egészéleten át tartó tanulás stratégiájában.

Korcsoport, éves	Képzésben részt vesz		Képzésben nem vesz részt	
	Fő	%	Fő	%
15 – 24	924490	69,2	412 438	30,8
25 – 34	301809	19,5	1244656	80,5
35 – 44	163295	13,0	1091915	87,0
45 – 54	129786	8,4	1419771	91,6
55 – 64	52057	4,5	1095253	95,5
65 – 74	20405	2,2	891747	97,8
15 – 74	1591842	20,5	6155780	79,5
Ebből				
25 – 54	594890	13,7	3756342	86,3

2. táblázat

A népesség száma és megoszlása a képzésben való részvétel szerint, korcsoportokként ²⁸

²⁷ Ibid. 20.old.

²⁸ Ibid., 24. old.

Zachár László
**A hazai felnőttképzés
fejlesztésének eredményei 2005'**

Magyarországon a XXI. század fordulóján bekövetkezett politikai, gazdasági és társadalmi *rendszerváltozás jelentős szerephez juttatta a felnőttképzést*. A nagy változás ugyanis alapvetően új kihívást hozott a magyar társadalom munkaképes tagjaival szemben, elsősorban azt, hogy munkaerejükkel: szaktudásukkal, műveltségükkel, és széles értelemben vett tanulási képességükkel meg tudnak-e felelni a piaccgazdaság új, és gyorsan változó követelményeinek?

Az *elmúlt másfél évtizedben* a felnőttek oktatása és képzése a hazai fejlődés egyik „motorjává” vált: becsülhető, hogy mintegy másfél millió ember szerzett új – alap-, közép-, vagy felsőfokú – szakmai képesítést. A *felnőttképzés rendszere alapvetően átalakult*, melynek legfontosabb jellemzői: az egyre pontosabb szabályozást megvalósító jogi eszközrendszer, az átalakult és kibővült intézményhálózat, a képzések bővülő személyi-, anyagi-, és eszközfeltételei, az egyre korszerűbb, és hatékonyabb programok, tananyagok, illetve módszerek.

A *felnőttképzés változás-rendszerének rendszeres figyelemmel kísérése segítséget nyújthat* az emberi erőforrás-fejlesztésben érdekelt, illetve annak megvalósítására hivatott politikai-, társadalmi-, gazdasági-, szakmai és civil szervezetek, illetve szakemberek számára, de a problémakör iránt érdeklődők számára is hasznos lehet az alapvető tendenciák ismerete.

1. A felnőttképzés hazai jelentősége

A *hazai emberi erőforrás-fejlesztés egyik fő indoka is a gazdasági fejlődés követelményéből fakad*, amely alapfeltételként követeli meg a munkaerő szakmai tudásának és képességének állandó fejlesztését, az aktív élet során történő többszöri – akár négyszer-öttször bekövetkező – szakmaváltást. (A kilencvenes évek elején a tömeges munkanélküliség, az újra-elhelyezkedés nehézsége okozott gondot, jelenleg viszont a munkahely megtartásának feladata is sokak számára jelent komoly kihívást).

Más oldalról: a *felnőttképzés fejlesztésének döntő indítéka az a társadalmi felismerés*, hogy Magyarországnak szinte kizárólagos erőforrás-tartaléka a szellemi tőke, a „tudásgazdaság” teljes körű létrehozása, és folyamatos fenntartása nemzeti érdek. Ennek fontosságára az Európai Unióba történő belépés még jobban ráirányította a figyelmet.

Közismert, hogy az elmúlt másfél évtizedben alapvető változások zajlottak le a magyar társadalom és gazdaság szinte minden területén. A *folyamatok hasonlóságot mutatnak a fejlett országokban tapasztalható azon trenddel*, amely szerint a változások

mélyrehatóak, a korábbinál bonyolultabb kölcsönhatásokat mutatnak, és egyaránt kiterjednek a gazdaság, a munkaerő-piac, a kultúra és az oktatás, illetve a szociális szféra területeire.

Alapvető fontosságú összefüggés ugyanakkor az, hogy a problémák megoldásában – elsősorban az önmenedzselés szempontjából – kulcsszerepe van az állampolgárok széles értelemben vett műveltségének, iskolázottságának, szakképzettségének, tanulási képességének, illetve aktív állampolgárságának.

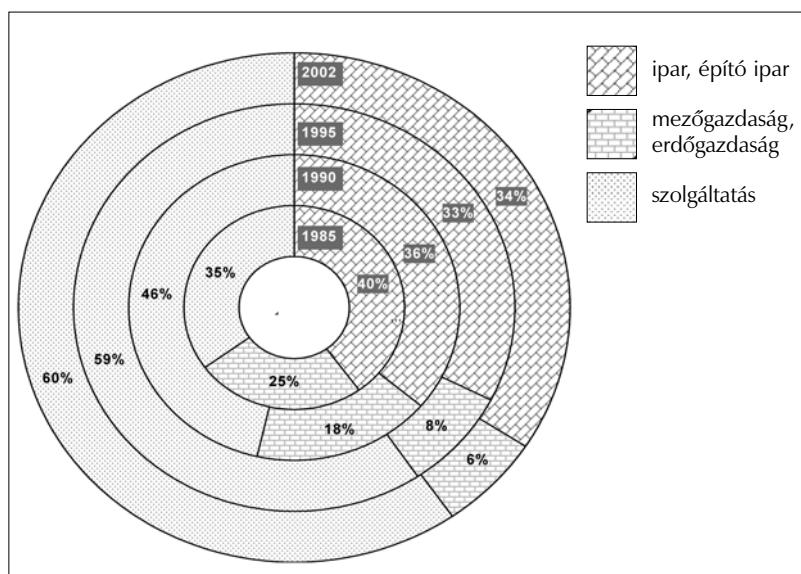
A tudás szerepének növekedéséből adódóan az ezredforduló új kihívásai Magyarországon is új válaszokat várnak a tanulás, az oktatás és képzés szinte minden területén. Az egész életen át tartó tanulás – így a felnőttképzés – célja az egyén képességeinek fejlesztése és foglalkoztatási esélyeinek növelése, melynek eredményeként a képzésnek hozzá kell járulnia az esélyegyenlőség megteremtéséhez, a társadalmi kirekesztés megszüntetéséhez, a demokratikus társadalomban való aktív és felelős részvétel ösztönzéséhez.

A célok megvalósításához differenciált feladat- és feltételrendszer kidolgozására és folyamatos biztosítására van szükség, például ahhoz, hogy az alacsonyan képzett, szakképzetlen rétegek hiányzó tudásukat megszerezhessék, a magasan kvalifikált rétegek pedig folyamatos tanulási igényeiket kielégíthessék. A felnőttképzés ösztönzéséhez, a feltételek javításához a fejlett országokban – és ez Magyarországon is már realitás – meghatározó mértékű támogatást nyújt az állam.

2. A felnőttképzés hazai jellemzői

2.1. A gazdaság kihívásai az emberi erőforrással szemben

Magyarország gazdasági szerkezete a fő gazdasági szektorokban az elmúlt tíz évben teljesen átalakult, a foglalkoztatottság szerkezete már megközelíti a fejlett országokét (mezőgazdaság 6%, ipar 34%, szolgáltatások 60%, – lásd: 1. ábra). A legszembetűnőbb változás a szolgáltatási szektor nagymértékű – 35%-ról 60%-ra történő – növekedése.



1.ábra

A foglalkoztatottak összetételének alakulása a főbb nemzetgazdasági ágak szerint

Forrás: Munkaügyi folyamatok – Munkaügyi Kutató Intézet, Budapest

Az országban ma mintegy 3,9 millió fő a foglalkoztatottak száma, akik zömmel a 25-64 éves korosztályokból kerülnek ki. A viszonylag alacsony munkanélküliségi ráta (kb. 7%) viszonylag alacsony foglalkoztatási rátával párosul (56%). Ez összefügg a fiatalabb és az idősebb (60 év feletti) korosztályok kisebb mértékű foglalkoztatásával.

A fiatalok alacsonyabb szintű részvétele a munka világában ugyanakkor pozitív jelenség, mert alapvető oka az oktatás/képzés expanziója. Az utóbbi években erőteljesen emelkedett az ifjúsági képzésből kilépők átlagos életkora – főleg a felsőoktatásban továbbtanulók növekedő aránya miatt.

Ez a folyamat kedvező, várható tehát, hogy a jövő magyar munkavállalóinak magasabb iskolai és szakmai végzettsége nagyobb teljesítőképességet, és rugalmasabb alkalmazkodóképességet eredményez.

Pozitív tendencia, hogy az elmúlt időszakban tovább növekedett a népesség átlagos iskolai végzettsége is. A magasabb képzettségű munkavállalók az utóbbi 10 évben már kedvezően változtatták meg a foglalkoztatottak összetételét, ma már a magyar gazdaságban dolgozók több mint 80 százaléka legalább általános iskolai vagy magasabb – közép- vagy felsőfokú – végzettséggel, illetve szakképzettséggel rendelkezik.

Képzési szint	1993 (%)	1999 (%)	2002 (%)
ISCED 1+2 (max. 8 osztály)	27,3	18,5	16,4
ISCED 3+4 (max. középiskola)	57,8	65,0	66,0
ISCED 5+6 (max. egyetem)	14,9	16,5	17,6
Összesen	100,0	100,0	100,0

3. táblázat

A foglalkoztatottak iskolai végzettségének alakulása

Forrás: Munkaerő-felmérés – Központi Statisztikai Hivatal

Az elmúlt öt évben a gazdálkodók körében felértékelődött a képzett munkaerő alkalmazásának igénye: ma már minden ötödik-hatodik alkalmazott felsőfokú végzettségű, a munkáltatók egy része mind nagyobb összeget költ saját dolgozói képzésére.

Az eredmények ellenére Magyarországon ma *problémát jelent* – a képzett munkaerő pótlása szempontjából – a népesség elöregedése, a fiatal korosztályok létszámának csökkenése, az iskolát képzettség nélkül elhagyók aránya, a munkaerőpiac igényeinek sok helyen nem megfelelő képzési szerkezet.

A szakképzett munkaerő eloszlása sem egyenletes, a felnőttképzés egyik feladata ma már az elmaradottabb térségek gazdasági felzárkóztatásához szükséges, magasabb kvalifikáltságú munkaerő képzése, és ezen keresztül a területi különbségek mérséklése is.

Ezek a *hiányosságok korlátozzák* a gazdaság versenyképességét, a munkaerő alkalmazkodó-képességét, fokozzák a társadalmi kirekesztődés kockázatát.

A foglalkoztatottsági adatokból és folyamatokból – hazai viszonyok között is – igazolhatóan kimutatható összefüggés létezik a tartós foglalkoztatás és a végzettség/képzettség között, ezen belül meghatározható egy olyan képzettségi-szakképzettségű szint – a legalább befejezett középiskolai végzettség –, amely a munkavállaló felnőttek számára az egész életpályán át viszonylag biztonságos foglalkoztatási (illetve tanulási) alapfeltételt biztosít.

Más oldalról: a tartósan munkanélküliek között, a munkaerőpiaci képzésekben való alacsony aktivitásukban *alapvető összefüggésként* mutatható ki az alacsony iskolai végzettség, illetve a szakképzetlenség.

Mindezek ellenére *a felnőttképzés funkciója ma már nem elsősorban a hiányzó* – vagy alacsonynak ítélt – iskolai végzettség pótlása, hanem elsősorban a szakmai ismeretek folyamatos korszerűsítése, a szakmaváltáshoz szükséges képzés biztosítása, a hiányzó

kulcskompetenciák pótlása, az idegen nyelvismeret, informatikai ismeretek, egyéb alapvető ismeretek (vállalkozási ismeretek, álláskeresési technikák stb.) biztosítása. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy jelentős számú felnőttnek ne kellene megszereznie az első szakképzettséget, vagy a középiskolai végzettséget, tekintettel arra, hogy az iskolai lemorzsolódás csökkenése ellenére, e rétegek „újratermelődnek”.

2.2. A jogszabályi feltételek fejlesztése

A rendszerváltozás óta fokozatosan *kiteljesedett a felnőttképzés jogi szabályozása*. A vázolt célok eléréséhez alapvető keretet adott a *foglalkoztatási törvény*, amely egyre pontosabban szabályozta a felnőttképzés különböző területeit, többek között: a munkaerő-piaci képzéseket, ezen belül a munkanélkülieknek nyújtott, illetve a munkaadók által szervezett képzéseket.

A felnőttképzésről szóló 2001. évi C1. törvény keretjelleggel szabályozza a felnőttképzést, az ahhoz kapcsolódó szolgáltatási és igazgatási tevékenységet, meghatározza a felnőttképzés irányítási rendszerét, az intézményrendszert, valamint a felnőttképzési támogatások elemeit és azok forrásait.

A törvény ún. kerettörvényként rendszerbe foglalta az általános, a nyelvi, és a szakmai képzéseket. A törvény jelentős jogokat adott a tanuló felnőttnek, ugyanakkor kötelezettséget rótt a képző szervezetekre. Ezek sorából ki kell emelni

- a felnőttképzési intézmények külön nyilvántartásba vételi kötelezettségét az Állami Foglalkoztatási Szolgálaton (munkaügyi szervezeten) keresztül;
- a képzési szerződés megkötésének kötelezettségét a képzésben részt vevő felnőttel, illetve a szerződés tartalmát, amelyben többek között rögzíteni kell a képzés főbb adatait, a nyújtandó szolgáltatásokat;
- a felnőtt jogát a meglévő (ún. előzetes) tudásának megmérésének kérésére és az eredmény figyelembe vételét a képzési programban.

Ezek az új rendelkezések erősítették a „fogyasztóvédelmet”, más oldalról a minőségbiztosítást.

A minőségfejlesztési intézkedések kiemelkedő állomása volt a törvény alapján kidolgozott és 2002 őszén létrehozott felnőttképzési rendszer akkreditációs rendszer, az intézményi-, és a program-akkreditáció bevezetése. (Ennek eredményeként 2002 őszétől, két és fél alatt több mint 1100 intézmény nyerte el az intézményi akkreditációs tanúsítványt, 2003 júniusától pedig több, mint 1500 programot akkreditáltak.

2.3. A felnőttképzés irányítási rendszere

A felnőttképzés irányítása megoszlik az Oktatási Minisztérium (OM) és a Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium (FMM) között. Az OM az iskolai rendszerű fel-

nőttképzésért felelős, az FMM koordinálja az emberi erőforrás fejlesztését, irányítja a felnőttképzés iskolarendszeren kívüli szektorát.

A Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium az Állami Foglalkoztatási Szolgálat keretében – a Foglalkoztatási Hivatalon keresztül – irányítja a munkaügyi szervezetet – a megyei munkaügyi tanácsok, központok és kirendeltségek, illetve a regionális képző központok intézményrendszerét –, támogatja és szervezi az elhelyezkedést segítő, illetve a preventív képzéseket (átképzések, továbbképzések, elhelyezkedési esélyt teremtő programok).

A minisztérium 2002 óta működteti – a foglalkoztatáspolitikai és munkaügyi miniszter felkérésére – az *Országos Felnőttképzési Tanácsot (OFKT)*, amely tripartit-rendszerű, szakmai döntés-előkészítő, véleményező és javaslattevő országos testület, munkájában részt vesznek a munkaadók, a munkavállalók és a kormányzati-önkormányzati szféra képviselői.

A felnőttképzés minőségének biztosítása érdekében 2002-ben jött létre a *Felnőttképzési Akkreditáló Testület (FAT)*, amely – a foglalkoztatáspolitikai és munkaügyi miniszter által felkért – független szakmai testület. Feladata a felnőttképzési tevékenységet végző intézmények és a felnőttképzési programok akkreditációjának megítélése, a sikeres akkreditáció tanúsítása, illetve az akkreditált intézmények és programok ellenőrzése.

A minisztérium 2002 júliusában létrehozta a *Nemzeti Felnőttképzési Intézetet (NFI)*, amelynek feladata – többek között – a felnőttképzési tevékenység szakmai, módszertani fejlesztése, a felnőttképzési kutatások és szolgáltatások koordinálása, illetve a minisztérium pályázati úton nyújtott programtámogatásainak szervezése. Intézet működteti a FAT Titkárságát.

Az *Országos Érdekegyeztető Tanács (OÉT)* a munkaügyi érdekegyeztetés háromoldalú fóruma, tagjai a kormány, a munkavállalók és a munkaadók képviselőiből kerülnek ki. Elsősorban átfogó munkaügyi kérdésekben foglal állást, de Szakképzési Bizottsága révén szakképzési/felnőttképzési kérdésekben is fejt ki véleményt.

A *Nemzeti Távoktatási Tanács* egy 1992 óta működő stratégia-formáló és döntés-előkészítő szakmai testület. Módszertani anyagok kidolgozásával, a távoktatással kapcsolatos tapasztalatok közreadásával segíti elő a távoktatás fejlesztését.

A *megyei (fővárosi) munkaügyi tanácsok* (országosan 20 működik) tripartit-rendszerű testületek – tagjai: a munkaadók, a munkavállalók, az önkormányzatok képviselői –, elsősorban érdekegyeztetési feladatokat látnak el. A Munkaerő-piaci Alap decentralizált pénzeszközeinek megyei szintű felhasználását érintő, átfogó döntéseken keresztül érdemben befolyásolják a felnőttképzés területeit.

Meg kell említeni, hogy a felnőttképzés rendszerének alakításában az irányítás folyamatosan igényli – az állami intézményrendszer említett testületein kívül – a *szakmai-érdekképviseleti szervezetek* (munkaadói és munkavállalói szövetségek, kamarák, felnőttképzési szakmai szervezetek) véleményét, e joggal azonban az egyes szervezetek nem azonos mértékben élnek. Az elmúlt években aktív tevékenységet fejtett ki a Felnőttképzési Vállalkozások Szövetsége, amely mintegy 200 tagszervezettel rendelkezik.

2.4. A felnőttképzés intézményrendszere

A *felnőttképzés intézményei* gyökeres szerkezeti és számszerű változáson mentek át, az elmúlt tizenöt évben *kialakult a felnőttképzés többpólusú rendszere*.

A nyolcvanas években meghatározó volument képviselő felnőttképzési intézmények – az *általános- és a középfokú szakképző iskolák, illetve a gimnáziumok* felnőttképzési tevékenysége a rendszerváltozást követően csökkent, a kilencvenes évektől a felnőtt tanulók létszáma azonban növekvő, az elmúlt években kb. 90-100 ezer felnőtt jár a középfokú oktatási intézményekbe.

Problémát az *általános iskolák* erősen lecsökkent felnőtt tanulólétszáma jelent, amelynek oka elsősorban az, hogy a fiatalok adott évi korosztályának 96-98 százaléka a tankötelezettségi kor végéig befejezi az általános iskola nyolcadik osztályát, a lakosság általános iskolát nem végzett, főleg idősebb része azonban iskolai végzettség és szakképzettség nélkül próbál munkát vállalni.

A *szakközépiskolák* egy része alapfeladatainak ellátása mellett *szakképzési tanfolyami tevékenységgel* is megjelent a „képzési piacon”. Szerepük a post-secondary oktatásban – a felsőoktatási intézményekkel együttműködve növekvő.

Meghatározó szerepe van a felnőttképzési rendszerben a *felsőoktatási intézményeknek*, amelyek egyrészt az esti-szabályozó tagozatok graduális és posztgraduális képzésekkel, másrészt a szakmai képzések széles kínálatával jelentős volumenű felnőttképzési tevékenységet folytatnak.

Az országban kilenc *regionális munkaerő-fejlesztő és képzőközpont* működik, melyek a 90-es években központi munkaügyi beruházásként, jelentős külföldi hitelforrások bevonásával jöttek létre, és ma már az ország egész területét lefedik. Ezen intézmények kifejlesztették a moduláris és kompetencia alapú szakmai képzések rendszerét, amely a munkaerő-piaci képzések modelljeként funkcionál.

Képesek magas kvalifikáltságot jelentő szakképzésre, elsősorban az eszközigenyes képzések területén. Működésük alapköltségeit az állam fedezi, tevékenységüket a munkaügyi szervezettel együttműködve végzik, ugyanakkor önálló szereplői is a képzési piacnak. Kapacitásuk jelentős, évente mintegy 25 ezer felnőttet képeznek.

A felnőttképzési intézmények legnagyobb szektorát a *felnőttképzési vállalkozások* adják, melyek többféle típusú gazdálkodó szervezetekből állnak.

Az államigazgatási főhatóságok (pl.: minisztériumok) egykori önálló továbbképző és vezetőképző intézeteiből kialakult oktatási vállalkozások, amelyek jó infrastruktúrával, de ma már nem mindig országos hálózattal rendelkeznek. Jelentős tapasztalatokkal rendelkező szakember és oktatógárdájuk van, szerepük meghatározó az egyes nemzetgazdasági ágazatok szakma-csoportjainak képzéseiben, illetve a menedzserképzés és a vállalkozóképzés bizonyos szektoraiban.

A felnőttképzési, szakképzési, nyelvoktató mikro- és kisvállalkozások jelentős része volt állami nagyvállalatok saját oktatási központjaiból szerveződtek. Kisebb méretűek, országos hálózatuk általában nincs. Egy részük nyelvoktatásra, számítástechnikai, gazdálkodási ismeretek oktatására szakosodott kisvállalkozás, amelyek oktatóikat többnyire szerződéses viszonyban foglalkoztatják, s részben emiatt rugalmasan képesek alkalmazkodni a kereslethez.

A 90-es években alakult képzési vállalkozások jelentős alszektorát adják a képzési vállalkozásoknak. Egyaránt jellemző az egyedi, speciális, vagy a sokirányú, komplex profil, erősségük a fejlesztés és a tanácsadás.

A felnőttképzési intézményhálózat dinamikusan fejlődő része a felnőttképzést is folytató civil, illetve non-profit szervezetek köre.

Ennek az alszektornak lényeges szegmense a rendszerváltozás előtti állami ismeretterjesztő és művelődési intézményhálózat megmaradt szervezetei – művelődési házak, művelődési központok –, és új intézmények (pl.: teleházak), amelyek szintén folytatnak felnőttképzési tevékenységet. Szerepük esetenként jelentős, melynek egyik oka a korlátozott vidéki képzési piaci kapacitások. Ennek következtében a művelődési intézmények felnőttképzési tevékenységének fejlesztését központi pályázatokon keresztül is támogatják.

Az alapítványok, non-profit szervezetek, amelyek képzési tevékenységet is folytatnak általában egy piaci szegmenshez kötődnek, tevékenységük – a piac egészét tekintve – egyelőre szerény hányadot képvisel. Ide sorolhatók a kamarák is.

A népfőiskolák szinte kizárólag vidéken működnek, fontos szerepet töltenek be a mezőgazdasági és vállalkozói ismeretek közvetítésében és általában a nem-formális felnőttképzésben, ugyanakkor széleskörű kezdeményezéseket tettek az alapkészségek fejlesztésében.

A felnőttképzési intézményhálózat összességében tehát egy ötpólusú, dinamikusan bővülő intézményrendszerből áll, amely 2005 elején már több mint ötezer felnőttképzési intézményt regisztrált. A felnőttképzési létszámok megoszlását az intézménytípusok között mutatja a 4. táblázat

Beiratkozottak	1996		1998		2000		2002	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Vállalkozások	58 138	55,5	57 462	55,4	84847	58,8	88580	59,3
Költségvetési szerv és intézménye	10 396	36,8	34 426	33,2	40600	28,1	41173	27,5
Non-profit szervezet	5 848	5,6	8 808	8,5	12771	8,8	13416	9,0
Egyéb gazdálkodási formába tartozó intézmények	2 217	2,1	2 979	2,9	6124	4,2	6304	4,2
ÖSSZESEN	104731	100	103675	100	144342	100	149473	100

4. táblázat

Az iskolarendszeren kívüli képzésbe beiratkozottak létszáma és megoszlása
a képző intézmény gazdálkodási formája szerint

Forrás: Az iskolarendszeren kívüli szakképzések statisztikai rendszere (OSAP)

A gazdálkodó szervezetek (vállalatok) belső képzési tevékenységét szintén a emberi erőforrás fejlesztési tevékenység jelentős szektorának tekinthetjük, és ilyen értelemben része a felnőttképzési intézményrendszernek. A vállalati képzések jelentőségét az 5 évente megismételt európai uniós felmérések is alátámasztják, az adatok szerint szerepük meghatározó a munkaerő versenyképességének fenntartásában.

A stabil piaci pozíciókkal rendelkező nagyvállalatok – különösen a multinacionális cégek – rendszeresen továbbképezik saját dolgozóikat (pl. gépipar, bankszektor, vendéglátás).

A közepes nagyságú szervezetek továbbképzést általában új termék, új szolgáltatás, esetleg tulajdonos váltáskor végeznek hangsúlyozottan.

A magyarországi vállalkozások kétharmada azonban – elsősorban a vállalat kis mérete miatt – az előző évi bruttó bértömeg 1,5%-át – kötelező szakképzési hozzájárulásként – befizeti a költségvetésbe, illetve a kis vállalati méret miatt (pl. 10 fő alatti mikro-vállalkozások) – a hozzájárulás jogszabály szerint felhasználható egyharmad részét – nem tudja kihasználni saját dolgozók képzésére.

3. A felnőttképzés finanszírozása

Az egész életen át tartó tanulás forrásrendszere többcsatornás, a képzés költségét az állam, a képző intézmények és az egyének együttesen biztosítják.

A rendszerváltozás után fokozatosan, megváltozott és kiteljesedett a felnőttképzés finanszírozási rendszere, egyre pontosabb szabályozásra kerültek a felnőttképzés különböző területei: a munkaerő-piaci képzések –, ezen belül a munkanélkülieknek nyújtott, illetve a munkaadók által szervezett képzések –, és ehhez kapcsolódóan alakult ki az a többcsatornás finanszírozási rendszer, amely nem csak a Munkaerőpiaci Alapot, hanem a Szakképzési Alaprészt is bekapcsolta a képzések támogatásába.

Nagy jelentőségű jogszabályi intézkedés volt a Munkaerőpiaci Alap Foglalkoztatási alaprésze *felnőttképzési célú keretének* a létrehozása, amely 2003-2004-ben évente

mintegy 3-4 milliárd Ft támogatást nyújtott pályázati úton a felnőttképzési intézményeknek, közvetve a tanuló felnőtteknek.

További fejlesztési támogatást jelent a felnőttképzési törvény alapján 2003-tól funkcionáló állami költségvetési támogatási rendszer, amely *normatív támogatást* biztosít a szakképzetlen felnőttek első szakképesítésének a megszerzéséhez, illetve a fogyatékkal élők képzéséhez.

Hasonló jelentőségű intézkedésnek tekinthető a felnőttek képzéséhez nyújtott *személyi jövedelemadó kedvezmény*, amely azt jelenti, hogy az állam ma már állampolgári jogon támogatja a felnőttképzést.

A teljes foglalkoztatás elérése ugyanakkor feltételezi az egyes ember akaratát és áldozatkészségét, más szóval az *egyén anyagi hozzájárulása* is jelentős mértékű, a költségek átlagosan mintegy 30 százalékát a tanuló felnőtt fedezi.

Az iskolarendszeren kívüli *felnőttképzés finanszírozására három, jogszabályok által meghatározott forrás szolgál:*

- az állami költségvetés;
- a Munkaerő-piaci Alap foglalkoztatási alaprésze, illetve annak decentralizált, valamint felnőttképzési kerete;
- a gazdálkodó szervezetek szakképzési hozzájárulási kötelezettsége.

3.1. Az állami költségvetés támogatja

- az iskolai rendszerű felnőttképzést normatív finanszírozással (dolgozók általános és középiskolai képzése)
- az iskolai rendszeren kívüli képzésben részt vevő felnőtteket (felnőttek első szakképesítésének normatív támogatása, felnőttképzésben résztvevők személyi jövedelemadó kedvezménye, akkreditált felnőttképzési programok ÁFA-mentessége)

Az állami támogatás egyfelől az *állam által elismert (az Országos Képzési Jegyzékben szereplő) szakképesítés megszerzésére* irányuló képzésben résztvevőkre, másfelől pedig az általános célú, nyelvi vagy szakmai képzésben résztvevő fogyatékos felnőttekre irányul.

A normatív támogatás lehetőségét a felnőttképzési törvény teremtette meg, a részvétel feltételeit kormányrendelet szabályozza, a támogatás nagyságát és a keretösszeget az adott évre vonatkozó költségvetési törvény tartalmazza. A támogatás normatív jellegű, az egy-egy célcsoporthoz tartozó személyek tanulását képzési órára vetítve azonos mértékű.

A személyi jövedelemadó kedvezmény igénybevétele során a képzésben részt vevő felnőttek a képzési költség egy részét leírhatják az SZJA-ból, amely közvetve szintén az állami költségvetés hozzájárulása a képzéshez.

3.2. A Munkaerőpiaci Alap(MPA) decentralizált kerete támogatja

- a munkanélküliek képzését, átképzését, így a képzés díja nem terheli a felnőttet, valamint a képzéshez költségtérítések (utazási, étkezési, szállás) ítéltetők meg;
- a munkanélküliséget megelőző preventív célú képzést, amelyet a munkaadó vehet igénybe alkalmazottai átképzése céljából.

A Munkaerő-piaci Alap a munkaadók és a munkavállalók befizetéseire épül. Felhasználása többcélú: foglalkoztatási és szakképzési célokat egyaránt szolgál.

A szakképzési alaprész az iskolarendszerű szakképzés fejlesztését célozza, a felnőttképzést csak közvetve érinti.

A foglalkoztatási alaprész – többek között – a munkanélküliek, illetve a munkanélküliség által veszélyeztetettek átképzésére fordítható.

Az MPA decentralizált kerete képzésre/átképzésre fordítható összegének nagyságát a megyei munkaügyi tanácsok határozzák meg.

3.3. A Munkaerőpiaci Alap iskolai rendszeren kívüli képzést támogató felnőttképzési kerete

A *felnőttképzési keret* a felnőttképzésben résztvevők számára pályázati formában áll rendelkezésre (a felnőttképzési törvény alapján). Ezeknek a pénzeszközöknek az elosztásáról a foglalkoztatáspolitikai és munkaügyi miniszter dönt, az Országos Felnőttképzési Tanács javaslatára. Így például lehetőség van

Képzések célirányos támogatására, mint

- szerkezetváltást elősegítő programok – pl.. kis- és középvállalkozások, vám- és pénzügyőrség részére adott képzési támogatások;
 - nemzetgazdasági érdekből támogatott programok – pl.: Magyar Honvédség létszámcsökkentése;
 - társadalmi beilleszkedést segítő programok – pl.: kisebbségi önkormányzatok informatikai képzése, idősök informatikai képzése
- Képző intézmények infrastruktúra fejlesztésének támogatására (eszköz-, berendezés-, gép, stb.)

A *Munkaerő-piaci Alap finanszírozhat* egyes szervezeteket is – pl. az Országos Foglalkoztatási Közalapítványt –, amelyek részben saját koncepciójuk szerint vesznek részt a felnőttképzés kisebb-nagyobb területének támogatásában, lehetőséget teremtve egyes társadalmi csoportok érdekét szolgáló képzések támogatására is.

A *gazdasági vállalkozások* – éves bérköltségük alapján – *szakképzési hozzájárulásra kötelezettek*. Ennek egyharmadát, bérköltségük 0,5%-át saját dolgozóik képzésére is fordíthatják. A felhasznált összeg 2000-től megháromszorozódott, az ily módon képzésben résztvevők száma megduplázódott. 2003-ben mintegy 35 ezer fő vett

részt olyan munkaadói támogatású képzésben, amelyre felhasználták a szakképzési hozzájárulási hányadot.

Az iskolai rendszeren kívüli felnőttképzésre fordított állami támogatások megoszlását foglalja össze 5. táblázat.

Támogatás forrása	2002		2003		2004	
	Millió Ft	Létszám (fő)	Millió Ft	Létszám (fő)	Millió Ft	Létszám (fő)
Felnőttképzési normatív állami támogatás	-	-	475	5.340	2.900	31.000
Munkaerőpiaci Alap Foglalkoztatási alaprész iskolarendszeren kívüli felnőttképzési célú keret	-	-	4.905	40.000*	5.314	42.000*
A saját munkavállalók képzés-támogatása a szakképzési hozzájárulási kötelezettség terhére	3.387	55.970	3.800	60.000	4.000*	65.000*
Az Európai Szociális Alap pénzeszközeiből támogatott HEFOP felnőttképzési programok	-	-	-	-	cca. 3.800	cca. 84.000
Munkaerő-piaci képzések	n.a.	n.a.	9.000	100.000	7.200	75.000
Felnőttképzési költségekre elszámolható adókedvezmény	-	-	3.000	50.000	3.000	51.000
Mindösszesen	3.387	55.970	21.180	255.340	26.214	348.000

5. táblázat

A felnőttképzés támogatásának 2002-2004. évi forrásai

Forrás: FMM Felnőttképzési Fejlesztési és Támogatási Főosztály

Összességében látható, hogy 2003-ban, illetve 2004-ben az iskolai rendszeren kívüli felnőttképzésre – direkt vagy indirekt formában – évente 21-26 milliárd forintot fordítottak, melyet kb. 250-350 ezer felnőtt vett igénybe.

Ezeket egészítették ki az EU-támogatások (pl.: pályaaorientáció fejlesztését szolgáló PHARE-programok három hátrányos helyzetű régióban).

* Becsült adat

** 2004-2006 között

4. Rugalmasabb képzési rendszer, korszerűbb módszerek, bővülő szolgáltatások

Az elmúlt tíz évben erősödött a felnőttképzés társadalmi szolgáltatási funkciója, ennek következtében a *felnőttképzés szervezeti formái jelentősen változtak*: egyre nagyobb az igény – a *formális* képzéseken túl – az ún. *nem-formális*, illetve *informális* képzések iránt, amelyek jobban képesek alkalmazkodni a felnőttek speciális életvezetési (munkabeosztási, családi elfoglaltságbeli, szabadidő stb.) igényeihez, illetve változó pénzügyi lehetőségeihez, valamint tanulási képességéhez.

Meg kell jegyezni, hogy a non-formális programok készítése és szélesebb körű elterjesztése újabb szakmai kihívást jelent (pl.: e-learning programok fejlesztése), tekintve, hogy speciális szakmai felkészültséget, és nagyobb anyagi ráfordítást igényel. Jelentős és tudatos törekvések tapasztalhatók a felnőttképzés informális csatornáinak fejlesztésére is, így többek között erősödik a *tömegkommunikációs eszközök* (rádió, televízió, sajtó) szemléletformáló szerepe.

Fokozatosan elterjedtek a *korszerű program-tervezési és a képzési módszerek*, többek között a *regionális képző központok működése* következtében. Általános követelménnyé vált a munkaerő-piaci képzési programokban a moduláris felépítés, nőtt a kompetencia-centrikus – munkakör-elemzésen alapuló – képzések aránya, tudatosan erősödik a törekvés a korszerű technikai eszközök alkalmazására (pl.. e-learning programok fejlesztése).

A szakképesítések *szakmai és vizsgakövetelmények fejlesztése* is elkezdődött: a Nemzeti Szakképzési Intézetben folyik az állam által elismert – az Országos Képzési Jegyzékben szereplő – szakképesítések moduláris szerkezetűvé történő átalakítása, illetve felülvizsgálata.

2002-2003-ban az *előzetes tudás mérésének és értékelésének elterjesztésére* (Prior Learning Assesment – PLA), valamint *e-learning programok és tananyagok készítésére*, továbbá *felnőttképzési pálya- és karrier-tanácsadó rendszer fejlesztésére* lettek kiírva pályázatok. E pályázatok eredményeképpen jöttek létre olyan szakértői csoportok, amelyek alapját képezhetik e területeken a hosszabb távú fejlesztő munkának.

- *A megelőző tudás mérés- és értékelés-fejlesztésének feladata* (Prior Learning Assesment – PLA) a felnőttképzési törvényből következik, amelynek értelmében a tanuló felnőtt kérheti az előzetesen megszerzett tudásának felmérését, melyet a képző intézmény köteles értékelni és annak eredményét figyelembe venni.
- *Az e-learning programok és tananyagok fejlesztésének célja* a tanulás hatékonyságának, az otthoni tanulás kiterjesztésének növelése korszerű informatikai eszközök segítségével. Az e-learning típusú tanulás továbbképzésre, önképzésre is használható, felhasználási területe túlmutat a szűk értelemben vett szakképzésen.

Széles körben indultak *kutatások a felnőttképzés problémáinak alaposabb megismerése és fejlesztési javaslatok* kimunkálása céljából.

A pályázatokat, a fejlesztéseket és a kutatásokat a Nemzeti Felnőttképzési Intézet koordinálta.

5. A felnőttképzés stratégiai feladatai

A felnőttképzés stratégiájának egybefüggő megfogalmazását több tényező indokolja. A magyarországi társadalmi környezet, illetve a gazdaság felgyorsult változása mellett szükséges erősíteni alkalmazkodóképességünket az Európai Unióhoz való csatlakozásból adódó, jövőbeli feladatok teljesítéséhez. Az Unió ugyanakkor megkívánja, hogy a tagországok 2005-ig Nemzeti Programban foglalják össze legfontosabb céljaikat és teendőiket az emberi erőforrás fejlesztésnek e területén is.

A *felnőttképzés fejlesztésének* a következő időszakban az alábbi, hosszabb távon érvényes célok megvalósítására kell felkészülnie:

- a tudásalapú társadalom teljes körű létrehozása, a munkaerő fokozott alkalmazkodásának segítése, a képességek fejlesztése;
- az életminőség, a társadalmi kohézió erősítése elsősorban a magasabb képzettség és szakképzettség megszerzésének segítségével;
- a foglalkoztatottság növeléséhez, illetve a munkaerő gazdasági aktivitásának növeléséhez az inaktívak minél szélesebb körű képzése, más oldalról a hátrányos helyzetűek munkaerő-piaci és társadalmi beilleszkedésének elősegítése;
- a megfelelő színvonalú, területileg kiegyenlített, mindenki számára hozzáférhető felnőttképzési kínálat biztosítása;
- a gazdaság versenyképességének javításához, a szerkezetváltáshoz, a beáramló működő tőkéhez szükséges szakmai képzés biztosítása.

Legfontosabb cél a *felnőttképzésben résztvevők létszámának kiterjesztése* az idősebb és a képzetlenebb korosztályokra, úgy, hogy a *képzés minősége* ne romoljon. Ehhez folytatni kell a megindult fejlesztéseket, ugyanakkor fel kell készülni arra is, hogy az európai uniós csatlakozás hosszabb távú folyamatai a mai megoldásoktól eltérő válaszokat is igényelhetnek.

A *tartalmi fejlesztéseknek* egyrészt arra kell irányulnia, hogy a felnőttképzési intézményekben széles körben kerüljön bevezetésre a *megelőző tudás mérésének* egységes – mérési tesztekkel és értékelési útmutatókból álló, egyre több ismeret- és készség-modulra kiterjedő – *rendszere*, amely elismeri a már korábban megszerzett kompetenciákat.

Ennek következtében *pontosabb programokat lehet összeállítani*, így egyrészt rövidíteni lehet a képzésre fordítandó időt, és költségmegtakarítás érhető el, másrészt a képzésben résztvevő felnőtt a legcélszerűbb, a meglévő tudást figyelembe vevő, és az egyéni tanulási utat lehetővé tevő programban vehet részt.

A fejlesztés eredményeképpen – megfelelő országos standardok és adatbank kialakításával – lehetőség nyílik a mért tudás elismerésére, értékelésére, *kredit-rendszer kialakítására, illetve egyenértékű tanúsítványok/bizonyítványok* (ún. kompetencia-kártyák, EUROPASS) rendszerének bevezetésére.

A *tartalmi fejlesztésnek* másrészt ki kell terjednie a *szakképesítő programok, tan- és segédanyagok* teljes körére, azokat teljes körűen *modularizált, kompetencia-alapú* dokumentumokká kell átalakítani, illetve korszerűsíteni. Ezt a fejlesztést az állami alapfenntartású felnőttképzési intézményekben kell elindítani, majd az eredményeket a felnőttképzés teljes területén el kell terjeszteni.

A fejlesztési intézkedések eredménye a felnőttképzés kiterjesztésében fog jelentkezni, melynek eredményeképpen tovább fog szélesedni a munkavállalók szakképzettsége, és alkalmazkodóképessége, ennek következtében növekedni fog az ország gazdasági versenyképessége, erősödni fog a társadalmi kohézió, javulni fog az élet minősége.

Várnagy Péter
**A képzéshez való „hozzáférés”
feltételeinek alakulása**

A felnőttképzés alapfogalmai között egy jó negyed századdal ezelőtt látszólag új kifejezés jelent meg, az ún. „hozzáférés” (access). Eredetét tekintve angolszász nyelvterületen kereshetjük, amikor is az Egyesült Királyságban erőteljesen támogatták az ilyen elnevezésű kísérleti projektet az etnikai kisebbségek képzési lehetőségeinek javítása érdekében. A későbbi értelmezés alapján a fogalom tartalmi jegyeit szélesítve a hátrányos helyzetűek fokozott képzésére is kiterjesztették ezt a kifejezést. Egy még további újabb értelmezés szerint a képzés folyamatában „második esély”-ként kezelték a fogalmat.

A fogalom használata tekintetében egy tágabb és egy szűkebb értelmezéssel találkozunk. Az előbbi a felnőttképzés valamennyi formájában történő érvényesítésre utal, míg az utóbbi azon hátrányos helyzetű csoportok számára jelentős, akik valamilyen oknál fogva még nem tudták megszerezni a magasabb szintű oktatáshoz szükséges képesítést. A múlt század hetvenes éveiben ezeket a stratégiákat ún. „nyitott kapu” megoldásoknak nevezték, amelyekből egy új formáció is született, amelyet ma a nyitott egyetemek (open universities) megnevezéssel ismerünk.

Egy angol kutató szerint a „hozzáférés” eszméje ellentmondásos jellegű. Ugyanis annak ellenére, hogy többnyire a fogalmat valamennyi felnőtt képzési formában használatosnak tartják, mégis például Angliában a kormány sokkal szűkebben, a munkavállalók növekvő képzésben való részvételeként, illetve a munkahelyhez kötött tanulás vonatkozásában értelmezi. „Gyakran a hozzáférést biztosító szociális és költségvetés-politikai intézkedések az ellenkező irányba hatottak, és ezzel valójában hozzáférési akadályokat emeltek.”²⁹

A fentiekből is következően a hozzáférés egyik alapvető feltétele (conditio sine qua non) az oktatáshoz-képzéshez való jog biztosítása.

Történetileg a II. Világháború után, amikor az emberi jogok kérdésköre egyre fontosabbá vált, az oktatáshoz való jog is reflektorfénybe került. Az Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete keretében megkötötték az oktatásban alkalmazott megkülönböztetés elleni küzdelemről szóló egyezményt. Ez volt az első olyan nemzetközi okmány, amely az államok tekintetében kötelező érvényű rendelkezéseket tartalmazott az oktatást illetően. Az okmány kimondja, hogy támogatni és fejleszteni kell az elemi oktatást pótló oktatási formákat azok részére, akik elemi oktatásban nem vettek részt, vagy azt nem fejezték be. Továbbá az államoknak mindenki számára elérhetővé kell tenni a középfokú oktatást, valamint az egyéni képességek alapján a felsőfokú oktatást is.

²⁹ Roger Fieldhouse, 2000.

Egy külön ajánlás felveti a felnőttoktatás kérdését is.³⁰ Ez elősegíti a politikai és tudományos életben való részvételt.

Megjegyzendő, hogy két évvel korábban egy másik ajánlás³¹ is foglalkozik impliciten a felnőttoktatás problematikájával.

Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatában rendelkezést találunk mind a polgári és politikai, mind a gazdasági, szociális és kulturális jogokról, amely utóbbiak köztudottan az emberi jogok második nemzedékéhez tartoznak és különböznek az előtte említett első generációs jogoktól. Az is közismert, hogy a második generációs jogok alapvetően a társadalmi egyenlőség igényét célozzák megvalósítani és így csatlakoztathatók a felnőttoktatás kérdésköréhez.

Véleményünk szerint az oktatáshoz való joggal kapcsolatban az ENSZ Közgyűlése által 1966-ban elfogadott Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmányának 13. cikk 2. bekezdése azonnal végrehajtandó kötelezettségeket fogalmaz meg, amelyek azonban fokozatos bevezetéssel valósíthatók meg.

A teljesség igénye nélkül néhány – témánk szempontjából is – jelentős közösségi dokumentumot emelünk ki. Nevezetesen az Európai Unióról szóló szerződést (Maastrichti Szerződés, 1992), nem részletezve csak utalva annak előzményeire (Római Szerződés); az Európai Bizottság Fehér Könyvét (1995); az egész életen át tartó tanulásról szóló Memorandumot (Európai Tanács, 2000), amelyet megelőzve kitérünk egy kicsit a foglalkoztatáspolitikai összefüggésekre is;³² a Koppenhágai Nyilatkozatot (2002) és az Európai Unió Alkotmánya (2004). Az előbbi felsorolásból is látszik, hogy a kronológiai sorrendet helyenként kénytelenek voltunk megtörni, a horizontális összefüggések miatt.

Abból a tényből indulunk ki, hogy az Európai Közösség az oktatás tekintetében lényegében nem rendelkezett formális kompetenciával, kivéve az esetjogból eredő jogokat (EU Bíróság). Hosszú ideig – 1992 előtt – még a közös szakképzés-politika megfogalmazására irányuló törekvéseket is bírálták, mondván, ez beavatkozást jelentene az állami szuverenitás és a kulturális autonómia terén. Csak lassan alakult ki a nézet, hogy az oktatás – különösebben a felnőttoktatás – nemcsak a társadalmi és kulturális szféra része, hanem több tekintetben a gazdasági életnek is. Fokozatosan tudatosodott, hogy az oktatás a munkaerő termelője; hogy a felnőttképzésben résztvevők tanulmányi teljesítményeinek (diplomák) piaci értékük van; hogy az önálló oktatási, felnőttképzési intézmények jogi személyként gazdasági tranzakciókat bonyolíthatnak le; hogy gazdasági szervezetek is folytathatnak felnőttoktató tevékenységet stb.

1996-ban „Az élethosszig tartó tanulás éve Európában” (European Year of Lifelong Learning) központi szerepet játszott abban, hogy az egész életen át tartó tanulás

³⁰ Recommendation on the Development of Adult Education, 1976.

³¹ Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, 1974.

³² Európai Szociális Karta, Európai Tanács 1961.

az Európai Unió és a tagállamok képzési és oktatáspolitikájának alapvető, minden területre kiterjedő témájává vált.

Konkrétabban a Maastrichti Szerződés cikkelyei közül kettőt emelünk ki, amelyek impliciten, de több vonatkozásban expliciten is érintik a felnőttoktatást:

A 126. cikkely (2) bekezdése felsorolja azokat az oktatási területeket, amelyeken uniós tevékenység folyhat. Ezek a következők:

- az európai dimenzió fejlesztése az oktatásban, különösen a tagállamok nyelveinek a tanítása és terjesztése révén,
- a hallgatók és oktatók mobilitásának bátorítása, egyebek mellett a végzettségek és a tanulmányi időszakok iskolai elismerése,
- az oktatási intézmények közötti kooperáció elősegítése,
- a tagállamok oktatási rendszereire jellemző közös témákkal kapcsolatos információk és tapasztalatok cseréjének fejlesztése,
- a távoktatás kiépítése.

A 127. cikkely ugyancsak (2) bekezdése hasonlóan érdekes részletezést ad, mely cselekvések közül több érinti burkoltan vagy nyíltan is a felnőttoktatást:

- a kezdő és folyamatos szakmai képzés fejlesztése a munkaerőpiaci integrálódás és reintegrálódás elősegítése érdekében,
- a szakképzésbe való belépés megkönnyítése és az oktatók valamint a tanulók, különösen a fiatalok mobilitásának az elősegítése,
- az oktatási- képzési intézmények és vállalatok közötti képzési együttműködés támogatása,
- a tagállamok képzési rendszereire jellemző közös témákban az információk és tapasztalatok cseréjének fejlesztése.

Megemlítendő, hogy a fenti két cikkelyről vita folyik a tekintetben, vajon a két szakasz tartalma határozottan elkülöníthető területet (általános- ill. szakképzés) foglal-e magába, avagy nem? Végül is az a vélemény alakult ki, hogy a cikkelyek közötti lényegi különbség nem a fenti elkülönítésben keresendő, hanem úgy fogalmazható meg, mely szerint a 126. szakasz az általános (azaz értelemszerűen a szakképzésre is vonatkozik), míg a 127. szakasz speciális (tehát csak a szakképzésre vonatkozó) szabályokkal kiegészíti az előbbit.

A kérdés még egzaktabb jogi megvilágítása érdekében talán érdemes idéznünk az Országos Közoktatási Intézet részletező-magyarázó kifejtését a témában: „Annak, hogy az oktatással a Szerződésben két, egymást részben átfedő cikkely foglalkozik, feltehetően az az oka, hogy a szerződés megalkotói egyszerre három, egymással nehezen összeegyeztethető célt akartak teljesíteni. Mindenekelőtt meg akarták őrizni a szakképzés területén korábban felépült *acquis communautaire*-t; másodsorban olyan új területekre – az általános képzés területére – is ki akarták terjeszteni az oktatással kapcsolatos kompetenciákat, amely területeken a szakképzési *acquis*-nál kevesebbel kellett beérni; harmadsorban el akartak indulni egy koherens és egységes szabályozás irányába, amely minden oktatási formára egyaránt vonatkozik. Az új területekre

való kiterjesztés és a minden területet lefedő egységes szabályozás célját teljesíti a 126. paragrafus, amely tehát minden oktatási formára, így a szakképzésre is kiterjed. Ugyanakkor a szakképzési acquis megőrzésének a célját teljesíti a 127. paragrafus. A szakképzéssel foglalkozó 127. cikkely, a tartalmi célok különbségein túl ezért két alapvető dologban tér el az előzőtől. Egyfelől abban, hogy amíg a 126. cikkely csak un. 'ösztönző intézkedésekre' (incentive measures) hatalmazza fel a Tanácsot, addig a 127. cikkely általában 'intézkedések' meghozatalára jogosítja fel. A másik meghatározó jelentőségű eltérés az, hogy amíg a 126. cikkely az ösztönző intézkedések meghozatala előtt is komoly egyeztetési kötelezettséget, illetve a szavazás során minősített többséget ír elő a Tanács számára, addig a 127. cikkely ilyen megkötöttséget nem tartalmaz, vagyis ez a Tanács számára erősebb hatalmi jogosítványokat biztosít. Emellett talán említésre méltó különbség még az is, hogy a 126. cikkely megnevezi az Európa Tanácsot mint olyan szervezetet, amellyel az oktatási célok teljesítése érdekében szükséges együttműködni. Ez azért érdekes, mert a döntően kulturális-politikai missziót teljesítő és a tagállamai által kevésbé közvetlenül ellenőrzött Európa Tanács tudvalevően jóval kreatívabb módon és kevesebb kötöttséggel mozoghat előre ezen a területen, mint maga az Unió."³³

A felnőttoktatásnak a szakképzést illető kompetenciája tekintetében utalnunk kell a 128. cikkelyre, amely értelmében „a Tanács a Bizottság javaslatára és a Gazdasági és Társadalmi Bizottsággal való konzultációt követően meghatározza egy olyan közös szakképzési politika végrehajtásának általános elveit, amelyek elősegítik a tagországok gazdaságainak és a közös piacnak a harmonikus fejlődését”. E közösségi általános elveket 1963-ban elfogadták. Azonban a közösségi jog a szakképzés fogalmát nem definiálta, az Európai Bíróság úgy határozott, hogy valamennyi oktatási forma, amely bármely szakma vagy foglalkozás gyakorlásához szükséges képzést ad, szakképzésnek tekinthető, függetlenül attól, milyen szinten zajlik. Ebből arra következtethetünk, hogy minden ilyen képzés – köztük a felnőttek képzése is – az uniós szerződésnek a szakképzésről szóló cikkelye hatálya alá tartozik.

A határok (alapképzés-szakképzés) fokozatos elmosódása a jövőt illetően az eltűnés reményét hordozza magában. Erre utalva egy 1991-ben született közösségi memorandum többek között a következőket írja: „...a határvonalak egyfelől az általános alapképzés (basic education), másrészt a szakképzés (training) között sok esetben fokozatosan eltűnnek. Világos például, hogy azok a kompetenciák, amelyeket a szakképzés nyújt egyre nagyobb általános nevelési értékkel bírnak – különösen a szociális és kommunikációs készségek esetében, – ugyanakkor az alapoktatás adja az alapokat azoknak a későbbi szakmai élethez szükséges kompetenciákhoz. A képzés és az oktatás két területe közötti dinamikus interakció alapvetővé fog válni a következő években”.³⁴

³³ In: Az oktatás és az európai integráció. Az oktatás és az Európai Unió, OKI, Kutatási Központ, é.n.

³⁴ Idézi J. de Groof, 1994.

„Fejleszteni az európai dimenziót az oktatásban” – írja többek között a Szerződés. De mit is jelent közelebbről az európai dimenzió fogalma? Pontosan nincs körülhatárolva, bár sokféle uniós tevékenységhez adhat jogalapot, következésképp maga a jogalap bizonytalanra válik.

Egyébként EU Szerződés 1997-es amsterdami módosítása más mellett az Unió alapértékeinek határozottabb tisztázását is jelentette, ami így a csatlakozó országoknak szóló egyértelmű üzenetnek is felfogható. A kérdés még erőteljesebben konkretizálódott, amikor rá egy évre az EU oktatási minisztereinek Tanácsa határozatot deklarált, amely szerint az oktatásban erősíteni kell az európai dimenziót³⁵

Itt olvashatunk néhány olyan célkitűzést, amelyek közelíthetnek a fogalom tartalmi jegyeinek definiálásához, egyúttal kvázi uniós nevelési/oktatási értékrend fogalmaként is felfogható. Nem lesz talán érdektelen ennek gondolatmenetét idézni:

- „ az európai identitás ... az európai identitás érzésének az erősítése a fiatalokban és az európai civilizáció értékeinek, valamint annak világossá tétele a számukra, hogy az európai népek milyen alapokra kívánják helyezni fejlődésüket, különös tekintettel a demokrácia, a társadalmi igazságosság és az emberi jogok tiszteletének az elveire;
- a fiatalok felkészítése arra, hogy részt vegyenek a Közösség gazdasági és társadalmi fejlődésében és abban, hogy az Egységes Európai Okmányban megfogalmazottaknak megfelelően konkrét előrelépés történjen az Európai Unió felé;
- tudatosítani a fiatalokban azokat az előnyöket, amelyeket a Közösség képvisel abban a nagyobb gazdasági és társadalmi térben, amely feltárul előttük, mindazokkal a kihívásokkal együtt, amit magában rejt;
- fejleszteni a fiataloknak a Közösségről és tagállamairól, ezek történeti, kulturális, gazdasági és társadalmi jellemzőiről való tudását és megismertetni velük az Európai Közösség tagállamai és Európai, illetve a világ más országai közötti együttműködés jelentőségét.”³⁶

Megjegyzendő persze, hogy mindezeknek már voltak előzményei, hisz már Maastricht után az ún. Zöld Könyv-ben a Bizottság több célkitűzést jelez. Köztük – felnőttoktatási szempontból – figyelemre méltó a harmadik, amely kifejezetten „a fiatalok társadalmi integrációjának és a munkavilágába való beilleszkedésük segítségét” célozza meg. A követő oktatási programokban – mint majd látni fogjuk – hatékony cselekvéseket és eszközöket ajánlanak, amelyek közül egyelőre csak példaként a mobilitást és a multimédiás távoktatás fejlesztését emelnénk ki felnőttoktatási vonatkozásban. Az ezredforduló végéhez közeledve mindezen alapok továbbfejlesztő kiegészítéséről volt szó.³⁷

³⁵ Council Resolution, 1998.

³⁶ Council Resolution, 1998.

³⁷ Green Paper, 1993.

Az eddigiekből érzékelhető, hogy az Unió nem törekedhet a nemzeti rendszerek harmonizálására, azaz direkt eszközökkel nem fejt ki hatást a tagállamok oktatási rendszereire sem. Újra megerősítjük, hogy az Unió már az 1980-as évektől kezdve főleg az ún. közösségi programokban gyakorolt hatást a tagországokban folyó oktatásra. Erre két eszköz kínálkozik: meghatározott témákban különböző pályázati lehetőségek nyújtása és bizonyos anyagi támogatások biztosítása. Más szóval az uniós érdekek zömmel az uniós pénzalapokból finanszírozott programokon keresztül valósulnak meg. Természetesen ez úgy történik, hogy az uniós beavatkozás és a tagállami önállóság egyensúlyban van.

A kilencvenes évek európai foglalkoztatáspolitikájának a tanulás, az emberi alkalmazkodás segítése, az emberi tudás és viselkedés fejlesztése lett a fókuszpontja, melynek nyomán a szociálpolitika, a foglalkoztatás és az oktatáspolitikai közötti határvonalak nagymértékben elhomályosultak. Ez tükröződött az Amszterdami Szerződésben előírt, majd először 1997-ben, a tagállamok államfőinek luxemburgi tanácskozásán elfogadott közös európai foglalkoztatáspolitikai irányelvekben. Ezek döntő mértékben olyan, a munkaerő alkalmazkodóképességét elősegítő intézkedéseket írtak elő, amelyek legtöbbször közvetlen oktatási és képzési vonatkozásai is voltak.³⁸

Ugyancsak az Amsterdami szerződéssel került előtérbe a Szociális Karta³⁹ Európai Unió vonatkozása, mivel ekkor emelték be a Kartát a Szerződésbe, mint a tagállamok által követendő munkavállalói és szociális jogok egyik fő hivatkozási forrását. Magyarország 1991-ben írta alá az Európai Szociális Kartát és annak Módosító Jegyzőkönyvét, míg a ratifikálásra 1999-ben került sor. Megjegyezzük, hogy az Európai Szociális Karta az Európa Tanács egyik legfontosabb nemzetközi szerződése, amelynek célja az állampolgárok legalapvetőbb jogainak és szociális biztonságának megerősítése. A Karta első részében említést érdemel a szakképzéshez való jog deklarálása, amelyet a második rész 10. cikkében részletez. Nevezetesen – témánk vonatkozásában – e jog tényleges gyakorlásának biztosítására a részes államok kötelezettséget vállalnak arra, hogy szükség szerint előmozdítják a felnőtt dolgozók részére a megfelelő és könnyen elérhető képzési lehetőségeket, továbbá a felnőtt dolgozók átképzését szolgáló, a műszaki fejlődés vagy az új foglalkoztatási irányok által szükségessé tett, speciális lehetőségeket.

Az előzőekben taglaltak is egyértelművé tették, hogy maastrichti állapot a kilencvenes évek végén minden jel szerint idejétmúlttá vált, a közösség politikai előre haladásnak lassúsága miatt a hagyományos jogi eszközök alkalmazása továbbra is korlátozott maradt. Így a körülmények annak kedveztek, hogy új eszközök fejlődjenek ki, amelyek a nemzeti szuverenitás formális érintetlensége mellett is lehetővé teszik az egyébként elkerülhetetlen politikakoordináció elindítását. Az oktatás és képzés (beleértve

³⁸ Frey, 2000.

³⁹ Európa Tanács, 1961.

⁴⁰ Halász, 2002.

a felnőttképzést is) területén – a foglalkoztatással összefüggésben is – nagyon nehéz megszerezni a tagállamok politikai támogatását. Ezért olyan együttműködési formát fejlesztettek ki, amely kikerüli a direktívákon és határozatokon (regulation) keresztül történő jogalkotás klasszikus formáit.⁴⁰

A lisszaboni döntés (az oktatáspolitikák közösségi koordinációjáról) előtt született több olyan kezdeményezés, amely az oktatás egy-egy területén lényegében a nemzeti politikák harmonizálását jelentették vagy ebbe az irányba mutató jelentős kezdeményezésnek tekinthetők. Ezek közül is kiemelendő témánk szempontjából az egész életen át tartó tanulás közösségi politikájának a kidolgozása. Az egész életen át tartó tanulás már a lisszaboni döntést megelőzően a közös foglalkoztatási politika egyik legfontosabb pillére lett.

Az Amsterdamtól elindult foglalkoztatáspolitikai folyamat legfontosabb lépcsőfokát az éves foglalkoztatási irányvonalak, és az azokhoz kapcsolódó Európai Tanácsi ülések jelentették, mint például 1997-es Luxemburgi Csúcs, 1998-as Cardiffi Csúcs, 1999-es Bécsi Csúcs, 1999-es Berlini Csúcs, 1999-es Kölni Csúcs (Dura, 2003.). 1998 óta az Európai Bizottság és a tagországok minden évben prioritásokat kijelölő Foglalkoztatási Irányelveket (Employment Guidelines) fogadnak el, amelyekben folyamatosan hangsúlyozzák az egész életen át tartó tanulás foglalkoztatási jelentőségét, azonban megvalósításuk értékelése azt mutatja, hogy mindeddig csekély előrelépés történt az egész életen át tartó tanulás átfogó stratégiájának elősegítése érdekében.⁴¹

„A foglalkoztatáspolitikának az oktatás felé fordulásában a 2001. évre szóló – negyedik alkalommal elfogadott – Európai Foglalkoztatási Irányelvek különösen nagy változást hozott: az oktatás és képzés ugyanis ebben kiemelkedően nagy súlyt kapott, és az egész életen át tartó tanulás mint átfogó horizontális cél jelent meg.”⁴²

Ezek az irányelvek rendelkeznek az Európai Foglalkoztatási Stratégia gyakorlati megvalósításáról. Az európai foglalkoztatási irányelvek gyakorlati megvalósítására a tagországok – a megfelelő partnerek bevonásával és nemzeti sajátosságaiuknak megfelelően – évenként nemzeti foglalkoztatási akciótervet dolgoznak ki. A Bizottság és az Európai Unió Tanácsa ezeket a terveket áttekinti és összehasonlítja, s a további teendőket illetően ajánlásokat fogalmaz meg a tagország számára. A nemzeti foglalkoztatási akciótervek az Európai Foglalkoztatási Stratégia részét képezik.

Az Európai Foglalkoztatási Stratégia irányelvei 4 pillér köré csoportosíthatók:

- I. pillér: A foglalkoztathatóság javítása
- II. pillér: A vállalkozások és a vállalkozói készségek fejlesztése
- III. pillér: A vállalatok és dolgozóik alkalmazkodóképességének növelése
- IV. pillér: Az esélyegyenlőség megteremtése férfiak és nők számára

⁴¹ Guidelines for Member States' Employment Policies 2001, a Bizottság tájékoztató anyaga, COM(2000)548, 2000. szeptember 6.; Joint Employment Report, COM(2000)551, 2000. szeptember 6.

⁴² Halász, 2002.

Az Európai Szociális Alap (ESZA) az Európai Unió humán beruházásokat finanszírozó pénzügyi eszköze. Az ESZA a foglalkoztathatóság, a vállalkozói szellem, az esélyegyenlőség támogatásával, valamint a humán erőforrásokba történő beruházásokkal elősegíti a foglalkoztatás fejlesztését. Az ESZA a társfinanszírozás elve alapján pénzügyi támogatást nyújt az Európai Foglalkoztatási Stratégia megvalósításához.

Az ESZA egyike az Európai Unió négy strukturális alapjának, amelyek közös küldetése az emberek, valamint régiók közötti életszínvonal-különbségek csökkentése. A strukturális alapok célkitűzései (2000-2006) között megtaláljuk az oktatási, szakképzési és foglalkoztatási politikák és rendszerek korszerűsítésének és átalakításának támogatását.

Az ESZA öt tevékenységi területe közül ki kell emelnünk a harmadikat, amely az élethosszig tartó tanulás politikájának részeként a szakképzés, az oktatás és a tanácsadás támogatását és fejlesztését említi meg az alábbi célok érdekében: a munkaerőpiacra jutás és a munkaerő-piaci integráció megkönnyítése, feltételeinek javítása, a foglalkoztathatóság fenntartása és javítása, a munkahelyi mobilitás támogatása, az oktatási illetve szakképzési intézmények és a munkaerőpiac közötti kapcsolatok erősítése.

Az ESZA keretében támogatható tevékenységek többek között a humán erőforrások fejlesztésén belül az oktatás és a szakképzés, nevezetesen a tanoncképzés; előképzés, különösen az alapismeretek; foglalkoztatási rehabilitáció; foglalkoztathatóságot javító munkaerőpiac-politikai intézkedések; pályaaorientáció; tanácsadás; folyamatos továbbképzés.

Mivel az egész életen át tartó tanulás a közös foglalkoztatáspolitikai kiemelt területévé vált, túlzás nélkül mondhatjuk azt is, hogy a nemzeti oktatáspolitikák közösségi koordinációja a közös foglalkoztatási politika keretei között a kilencvenes évek végén lényegében elkezdődött.⁴²

A közösségi szociálpolitika történetében a Lisszaboni Csúcs jelentett fordulópontot. A lisszaboni folyamat egyenrangúsította a szociálpolitikát más politikákkal, és megtette az első lépést a koordináció nyitott módszerének bevezetése felé. A Csúcs legfőbb célkitűzése az volt, hogy az aktív és dinamikus jóléti állam építése, a tudás-alapú gazdaság kialakulása ne járjon együtt olyan szociális problémák terjedésével, mint a munkanélküliség, a társadalmi kirekesztés és a szegénység. Ehhez szükség van a szociális védelmi rendszerek korszerűsítésére. A tudás-alapú társadalomba való átmenettel pedig fokozatott jelentőségre tesz szert az oktatás és a szakmai képzés.⁴³

⁴² Halász, 2002.

⁴³ Dura, 2003.

2004. június 18-án – közel két és fél éves tárgyalási folyamat végén – elfogadták az Európai Unió első alkotmányát (pontosabban az Európai Alkotmány létesítéséről szóló Szerződést). Az Alkotmány egy kétlépcsős eljárást követően lép majd hatályba.

Az Alkotmány első része az alapvetéseket tisztázza. Többek között arra is kitér, hogy az Európai Unió milyen alapértékek mentén, milyen területeken, milyen intézményeken keresztül gyakorolja a ráruházott hatalmat.

A szöveg a preambulumban általánosságban hivatkozik Európa kulturális, vallási és humanista örökségére, amely megalapozta az egyén szerepét a társadalomban, minden elidegeníthetetlen és sérthetetlen jogával együtt, és a törvény tiszteletére.

Az első oldalakon az Európai Unió létrehozásáról olvashatunk, amelynek feladata a tagállamok által ráruházott kompetenciák, teendők gyakorlása, a tagállami politikák koordinálása. Az EU minden európai állam számára nyitott, amely osztja alapértékeit. Ezek a következők: az emberi méltóság tiszteletben tartása, a szabadság, a demokrácia, az egyenlőség, a jogállamiság, valamint az emberi jogok tiszteletben tartása, ideértve a kisebbségekhez tartozó személyek jogait is. Ez utóbbi magyar lobbizás eredményeképpen került a szövegbe.

„Az Alkotmány, valamint az Unió intézményei által a rájuk ruházott hatáskörök gyakorlása körében alkotott jog a tagállamok jogával szemben elsőbbséget élvez.” – mondja a 10. cikk első bekezdése. Ez eddig is így volt, viszont nem volt leírva a szerződésekben, csak a bírósági értelmezésekből következett.

Az alkotmány megkülönböztet kizárólagos és közös hatásköröket, tehát egyes területeken csak az Uniónak van joga a törvénykezéshez, más területeken, pedig mind a közösség, mind az államok intézkedhetnek. A közös hatáskörökhöz kapcsolódóan az Unió cselekedhet az oktatás területén is. „Az európai szintű támogató, összehangoló és kiegészítő intézkedések a következő területekre terjedhetnek ki: ...oktatás, szakképzés, ifjúság és sport; kultúra...”⁴⁴ Ezeknek a módosítását egy „rugalmassági klauzula” teszi lehetővé, amely a tagállamok egyöntetű hozzájárulásával újabb hatalmat ruházhat specifikus területeken az Unióra, amennyiben az „szükséges az alkotmányban foglalt célok elérésére, de amelyekhez az alkotmány nem biztosította a szükséges jogköröket”.

Külön fejezetek szabályozzák azt, hogy pontosan hogyan gyakorolhatja az Európai Unió a ráruházott hatalmat. Ebben felsorolják a jelentősen egyszerűsített jogi eszközöket, amelyeknek száma 13-ról 4-re csökkent (törvények, kerettörvények, szabályozások, valamint döntések, javaslatok és vélemények). Az alkotmány leírja azt is, hogy ezeket a jogi eszközöket hogyan kell elfogadni, és mi a törvényhozatal módja.

Az emberi és polgári jogokat részletesen az Alapvető Jogok Chartája írja le, amely egyébként az alkotmány második részét képezi. Itt a szabadságjogok között (II. cím) találjuk meg az oktatáshoz (tanuláshoz) való jogot. Ugyanis az Alkotmány elismeri mindenki jogát az oktatáshoz, valamint a szakképzésben és továbbképzésben való rész-

⁴⁴ I. RÉSZ III. CÍM: AZ UNIÓ HATÁSKÖREI 16. cikk: A támogató, összehangoló és kiegészítő intézkedések területei 2. bek.

vételhez, amely alapvetően a kötelező oktatásban való ingyenes részvétel lehetőségét foglalja magába. Ugyanakkor megállapítja, hogy e jogok és szabadságok gyakorlását szabályozó nemzeti jogszabályokkal összhangban tiszteletben kell tartani az oktatási intézmények demokratikus elvek figyelembevételével történő alapításának szabadságát, valamint a szülők azon jogát, hogy gyermekeik számára vallási, világnézeti vagy pedagógiai meggyőződésüknek megfelelő nevelést biztosítsanak.

A gondolat-, lelkiismeret- és vallásszabadság joga az oktatáson keresztül is kifejezésre juthat. A fiatal munkavállalókat védeni kell minden olyan munkától, ami összeütközésbe kerülhet nevelésükkel, oktatásukkal.

A tagállami politikákat támogató, kiegészítő és figyelemmel kísérelő intézkedések kiterjednek az oktatáshoz való jog megerősítésére is. Az említett intézkedéseket európai törvényben vagy kerettörvényben kell megállapítani. Ezeket a Gazdasági és Szociális Bizottsággal folytatott konzultációt követően kell elfogadni.

Az előbb említett jogi aktusok nem akadályozzák a tagállamokat abban, hogy szigorúbb védintézkedéseket tartsanak fenn vagy vezessenek be. Ezeknek az intézkedéseknek összeegyeztethetőeknek kell lenniük az Alkotmánnyal. Az intézkedésekről a Bizottságot értesítendő.

Az Alkotmány harmadik része az Európai Unió politikáiról szól. Itt a 182-183. cikkekben találkozunk az oktatásra, szakképzésre vonatkozó rendelkezésekkel. Az egyik fő cél a minőségi oktatás fejlesztése, amelyhez az Unió a tagállamok közötti együttműködés ösztönzésével és szükség esetén tevékenységük támogatásával, kiegészítésével járul hozzá, ugyanakkor teljes mértékben tiszteletben tartja a tagállamoknak a szakképzés tartalmára, valamint szervezeti felépítésére vonatkozó hatáskörét.

Az Unió fellépésének céljai között jelenik meg:

- az európai dimenzió fejlesztése az oktatásban, különösen a tagállamok nyelveinek oktatása és terjesztése útján;
- a diákok és a tanárok mobilitásának ösztönzése, többek között az oklevelek és résztanulmányok tanulmányi célú elismerésének ösztönzésével;
- az oktatási intézmények közötti együttműködés előmozdítása;
- a tagállamok oktatási rendszereit egyaránt érintő kérdésekre vonatkozó információ- és tapasztalatcsere fejlesztése;
- a távoktatás fejlesztésének ösztönzése.

E célkitűzések eléréséhez európai törvények vagy kerettörvények ösztönző intézkedéseket állapítanak meg, kizárva azonban a tagállamok jogszabályi és közigazgatási rendelkezéseinek bármilyen összehangolását. Ezeket a Régiók Bizottságával és a Gazdasági és Szociális Bizottsággal folytatott konzultáció után lehet elfogadni. A Miniszterek Tanácsa a Bizottság javaslata alapján ajánlásokat fogad el.

Az alkotmány negyedik része általános kérdésekkel, többek között az eddigi szerződések sorsával is foglalkozik. A legfontosabb elem, hogy az alkotmány hatályba lépésével valamennyi eddigi európai uniós szerződés megszűnik.

Az első generációs emberi jogokat (polgári és politikai jogok) követően jelentek meg az emberi jogok második nemzedékeként az ún. gazdasági (pl. a munkához való jog), szociális (pl. a társadalombiztosítás állami garانتálása) és kulturális jogok (pl. a művelődéshez való jog). Ezek a jogok fokozatosan lefektetésre kerültek különböző jogszabályokban, alkotmányosan garantált alapjogként való elismerésük csak a második világháború után következett be.

Az egyes alapjog csoportok között sem vonhatunk éles határokat, hiszen az ún. kulturális szabadságjogok (pl. a sajtószabadság, a tudományos és művészeti élet szabadsága, a tanszabadság stb.) biztosítása is rendkívül jelentős a művelődéshez való jog érvényesülésében. Továbbá az emberi jogok harmadik generációjához tartozó ún. szolidaritási jogok között is találunk jogokat, amelyek a művelődéshez való jog gyakorlásához kapcsolódik (pl. az egyén joga az emberiség közös örökségének nyilvánított javakból való részesedéshez).

A kulturális jogokat a szabadságjogoktól általában az határolja el leginkább, hogy megvalósításukhoz az állam valamely aktív beavatkozása szükséges, míg a szabadságjogok esetében többnyire az állam kivonulása, tartózkodása kívánatos.

A művelődéshez való jog szabadságjogi oldala az utóbbi években előtérbe került, mivel megszűnt az állam kulturális (oktatási) monopóliuma. Az állam kulturális funkciója maga után vonja a művelődéshez való jog állampolgári jogként történő biztosítását, és ez együtt jár az alapjogok bővülésével is.

Az alapjogok csoportjain belül differenciáltan jelennek meg azok a „részjogosítványok”, amelyek ténylegesen egy-egy alapjog tartalmát képezik; ezek mennyisége és minősége is igen eltérő képet mutat egyes államok alaptörvényeiben (pl. Dél-Koreai Köztársaság Alkotmánya kimondja, hogy „az állam támogatja az élethosszig tartó tanulást” /31.§ (5) bek./).

Az Alkotmányunkban megfogalmazott művelődéshez való jogban (70/F. §) megjelenik többek között az oktatáshoz való jog, a könyvtárhasználati jog, a közművelődéshez való jog stb., mint annak részjogosítványai.

A művelődéshez való jog megerősítése csak az alkotmányosan garantált jogokon alapulhat, továbbá valamennyi alágazat törvényi szabályozását meg kell teremteni, amelynek tekintetében jelentős előrelépés tapasztalható az utóbbi néhány évben. A következőkben nézzük meg, hogy milyen a művelődéshez való jog alkotmányos háttere jelenleg, azaz mit ír a felnőttoktatásról a Magyar Köztársaság Alkotmány? Szinte semmit. Az 1949-ben született kartális – azóta többször módosított és szabályozásában kissé „megkopott” – Alkotmányunk deklarálja a művelődéshez való jogot, amelyet „a közművelődés kiterjesztésével és általánossá tételével, az ingyenes és kötelező általános iskolával, képességei alapján mindenki számára hozzáférhető

közép- és felsőfokú oktatással, továbbá az oktatásban részesülőök anyagi támogatásával valósítja meg.”

Az előzőekből direkt módon nem következik a felnőttek tanuláshoz való joga. Ugyanakkor a művelődéshez való jog (oktatáshoz, kultúrához), amely valamilyen módon azért kifejeződik az egyes államok alkotmányaiban, feltételezi mindenki számára a hozzáférést és az állami támogatást, bár eleinte a legtöbb ország alaptörvénye csak a közoktatásra terjesztette ki az állami kötelezettségvállalást, amelyet napjainkban már alapvetően – szem előtt tartva bizonyos differenciálási szempontokat – kiterjesztőleg értelmeznek. Ez alátámasztja a felnőttképzés fokozatos felértékelődése a múlt század utolsó harmadában, amelynek jelentősége várhatóan a 21. században teljeseedik ki; továbbá megerősítik ezt a folyamatot azok nemzetközi dokumentumok is, amelyek az utóbbi évtizedekben láttak napvilágot.

Az oktatásról szóló – egyezményen alapuló – általános szabályok száma elenyésző összevetve más területekkel, sőt az Uniónak nagyon korlátozott a hatásköre az oktatás területén. Természetesen a felnőttképzés vonatkozásában sem beszélhetünk közösségi szabályozásról, de ajánlások és állásfoglalások megfogalmazásával, közösségi prioritások meghatározásával és közösségi programok finanszírozásával közvetve fejti ki befolyásoló tevékenységét az Európai Unió (lásd a Socrates/Grundtvig program).

Alaptörvényünk ugyan állampolgári jogon a felnőttek oktatását nem biztosítja, a részvétel joga azonban a fent már említett alkotmányos rendelkezésből indirekt módon következik. Véleményünk szerint megfontolandó alkotmányos szabályozásunk újragondolása a képzéshez való „hozzáférés” egyértelműbb megfogalmazása tekintetében egy esetleges módosítás alkalmával, de a felnőttképzési törvényben feltétlenül állampolgári jogként kell meghatározni. Emellett a felnőtt tanulása elé számtalan akadályt gördít a gyakorlat, korlátozza a szabad belépés lehetőségét, távolról sem veszi figyelembe a belépés egyetlen kritériumát a képességeket, a tanulás szabadsága keveredik az oktatásban való részvétel szabadságával.⁴⁴

Az Alkotmány fenti szabályainak újrafogalmazása, kibővítése időszerűnek tűnik – figyelembe véve az Európai Unió tagországainak alkotmányi szabályozásait. Ennek ellenére a művelődéshez való jog legfontosabb tartalmi elemei a nevezett szakaszok alapján meghatározhatóak. A művelődéshez való jog deklarációja még nem jelenti a jog érvényesíthetőségét és érvényesülését. Szükség van az alkotmányos jog részletes kifejtésére, a jogérvényesítés szervezeti és anyagi jogi garanciáinak jogszabályi megjelenítésére, a jogszabályok végrehajtásának megszervezésére. A művelődéshez való jog érvényesülését törvényekben és egyéb jogszabályokban kell garantálni.

⁴⁴ Koltai-Várnagy, 2000.

A jogszabályi háttérrel tekintve elmondható, hogy e szektor regulációjában szinte valamennyi jogterület érintett kisebb-nagyobb mértékben, ha nem is minden jogág tekintetében. Szintén eltérés jelentkezik a közvetlen, illetve a közvetetten vonatkozó jogi normák elhelyezkedésében a jogrendszerünkben.

A hazai felnőttoktatás előző másfél évtizedét – kizárólag csak jelzőszerűen utalva rá – többek között az alábbiak jellemezték:

Míg a politikai – társadalmi – gazdasági rendszerváltást megelőzően a felnőttoktatás egyik célja a művelődési alkalmak, kulturális javak terjesztése és hozzáféréseinek biztosítása volt, addig az elmúlt évtizedben ez az egyéni igények szolgálatába szegődött úgy, hogy a piaci viszonyok hatása alá került.

Napjainkban az általános műveltséget fejlesztő képzés, – amely előzőleg akár a munkahelyek, akár a művelődési intézmények programjait színesítette – alig található. Úgy tűnik, az Országos Képzési Jegyzékben lévő szakképesítések megszerzésének lehetősége, vagy szükségessége mellett (egzisztenciális érdekek) a fent említett terület visszaszorult. Azt a következtetést tudjuk e megállapításból levonni, hogy a felnőttoktatás valamennyi területe a munka világához közelebb került.

A rendszerváltás terméke lett a tömeges munkanélküliség megjelenése. A munkanélküliség „termelte” feszültséget a mindenkori kormányzat nemcsak passzív, hanem aktív eszközökkel is igyekezett kezelni. Ezen eszközök egyik leghatékonyabb formája, a képzés. A munkanélküliek át- és továbbképzése, a pályakezdő fiatalok képzésbe vonása a hazai felnőttoktatás új jelensége.

A munkanélküliség megjelenésével egyidejűleg megjelent a profitorientált felnőttoktatási szolgáltatási szektor.

A Világbank hiteltámogatásával 1991 óta kiépült a regionális munkaerő-fejlesztő és képző központ hálózata. A hazánk területét lefedő kilenc központ korszerűen felszerelt, szakképzett személyzettel rendelkező költségvetési intézmény.

A gyárakban, üzemekben szinte kivétel nélkül megszűnt a munkahelyi felnőttoktatás és képzés, de megszűntek az általános műveltséget bővítő szakszervezeti képzési programok is. A munkásszállások felszámolásával az ott folyó felnőttoktatási feladatok ellátása is befejeződött. A termelő üzemek – takarékosági okok miatt – még a szakmunkásképzés színterét – a tanműhelyeket is kénytelenek voltak felszámolni. Ezzel szinte egy időben a vállalati tanfolyamok száma is drasztikusan lecsökkent. A továbbképzés a dolgozók szinte egyéni problémája lett. A privatizációs folyamatok beindulása azonban magával hozta – különösen a gazdasági vezetők, menedzserek – vállalkozóvá válásának képzését.

A felnőttoktatási feladatok tevékenységi körének bővítése, a felnőttoktatási paletta színesítése céljából több egyetemen és főiskolán, mint új képzési forma került bevezetésre a távoktatás.

Hazánkban 2002-ben alakult meg egy olyan tudományos intézet, amelynek a fő profilja, tevékenységi köre a felnőttoktatás, felnőttképzés fejlesztése lett.

A felnőttképzésben résztvevők aránya igen alacsony Magyarországon, összevetve az Európai Unió fejlett országaival.

Az igazán gazdag hagyománnyal rendelkező népfőiskolai mozgalomnak az Európai Unióhoz csatlakozás szellemében célja az új, a piacgazdaságra épülő, demokratikus magyar társadalom megteremtéséhez való hozzájárulás. A népfőiskolai mozgalmat az 1988-ban létrejött Magyar Népfőiskolai Társaság fogja össze. Az MNT szorosan együttműködik az Európai Felnőttoktatási Társasággal (EAEA), a Felnőttoktatás Nemzetközi Tanácsával (ICAE), a Német Népfőiskolai Szövetséggel (DVV), valamint az angol Országos Felnőtt- és Folyamatos Oktatási Intézettel (NIACE).

A hazai társadalomban végbemenő demokratikus folyamat, a munkaerőpiacon megvalósuló változások, a gazdasági szerkezet átalakítása, a globalizáció mind-mind olyan kihívásokat fogalmazott meg – elsősorban – a felnőttek számára, amely alapján rá kellett jönni arra, hogy akár a közép,- akár a felsőoktatási intézmény befejezésével a tanulás-képzés nem fejeződhet be. A három „L”-nek 1976-tól lerakott alapjai hazánkba is begyűrűztek, s kezdtük felismerni az élethosszig tartó tanulás jelentőségét a tudásalapú társadalom kialakításában. Megállapíthatjuk, hogy lényeges munkavállalói tulajdonsággá vált a tanulási képesség. (Hazánkban a tényleges analfabétizmus az 1960-as évek közepére alapjában véve megszűnt, alfabetizációs programokkal ezért nem találkozunk. A 15 év feletti lakosságnak az az 1,2 %-a, akik soha nem jártak iskolába, zömükben vagy idős emberek, vagy szellemileg fogyatékosok. A funkcionális analfabéták száma azonban ennél sokkal magasabb. A felnőttoktatással foglalkozó hazai kutatók adatai szerint a felnőtt lakosság kb. 25 %-ára tehető ez a szám. Amennyiben a funkcionális analfabéták összetételét vizsgáljuk, tagjai javarészt a roma lakosság egy része, valamint más, szociálisan hátrányos helyzetben lévő csoportok, így többek között munkanélküliek, nincstelenek, szenvedélybetegek stb.)

A felnőttek képzése nemcsak a fejlett polgári államokban került a figyelem középpontjába. Ennek egyrészt az az oka, hogy a technika-technológia robbanásszerű fejlődése eredményeként 6-7 évenként szakmaváltásra kerülhet sor, amelynek alapfeltétele a permanens szellemi karbantartás, másrészt, hogy felértékelődik az új ismeretek és készségek befogadásának, alkalmazásának, változtatásának képessége.

A felnőttképzési törvény hazai előkészítését az OECD országok felnőttképzéssel kapcsolatos jogszabályai is alátámasztják. Az élethosszig tartó tanulás és a tanuló társadalom fogalma szerves része lett az Európai Unió oktatás- és foglalkoztatáspolitikájának, amely konkrét feladatrendszerben fogalmazódik meg. A fejlett európai országok zöme rendelkezik a felnőttek képzésére vonatkozó törvénnyel, így többek között Dánia, Hollandia, Németország egyes tartományai, Svédország, de a volt szocialista országok közül már Észtországban és Szlovéniában van önálló felnőttképzési törvény, sőt 2001. végén hazánkban is törvényi szintre emelték a felnőttképzés szabályozását (lásd 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről).

Az Európai Unió tagjaként Magyarország jogosulttá vált a közösség fejlesztési támogatásainak igénybevétele, amelyeket többek között a strukturális alapok is nyújtanak. A Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT) és a hozzá kapcsolódó operatív programok (OP-k) határozzák meg, hogy a támogatást milyen célokra vehetjük igénybe. A magyar Nemzeti Fejlesztési Tervnek 5 operatív programja van: Agrár- és vidékfejlesztés OP, Gazdasági versenyképesség OP, Humán erőforrások fejlesztése OP, Környezetvédelem és infrastruktúra OP és Regionális fejlesztés OP. Az Európa Terv kiemelt stratégiai eleme az egész életen át tartó tanulás, és ezen belül a felnőttek folyamatos képzésének, művelődésének előmozdítása. Az Európai Unió maga is egyre nagyobb hangsúlyt fektet az emberi erőforrás, mint érték fejlesztésére.

A Humán erőforrás fejlesztése Operatív Program célja a foglalkoztatás szintjének emelése, a munkanélküliség csökkentése. A munkaerőpiaci reintegráción belül különös figyelmet fordít a hátrányos helyzetű csoportok munkaerőpiacra való belépésének segítésére, s ezzel társadalmi kirekesztésük mérséklésére. Az Operatív Program támogatja továbbá a munkaerőpiac kínálati oldalának fejlesztését az iskolarendszeren belüli és kívüli képzéssel, az alkalmazkodóképesség és a vállalkozói készségek erősítésével, illetve a munkaerőpiaci szolgáltatások korszerűsítésével. A képzés, oktatás, illetve a munkaerőpiaci szolgáltatások infrastrukturális alapjainak erősítése kiemelt beavatkozási terület.

Ami a közösségi programokat illeti, fontos megemlíteni, hogy e tekintetben a csatlakozás nem hozott változást, a programokban történő magyar részvétel – néhány, a kormányzatot érintő változást leszámítva – azonos feltételek mellett folytatódik tovább. Magyarország 1997 óta, 17 közösségi programban vett részt. A közösségi programok ún. új generációs szakasza 2000-től indult el, amelyekhez Magyarország folyamatosan csatlakozik. Ezek irányítását és az azokban való részvétel felügyeletét a szakminisztériumok, a technikai lebonyolítást többnyire az e célra létrehozott programirodák, illetve maguk a minisztériumok végzik. Az Oktatási Minisztérium – az Európai Unióval szemben vállalt kötelezettségének megfelelően – a programok gyakorlati megvalósításával kapcsolatos feladatok ellátására nemzeti irodákat hozott létre. A Socrates Nemzeti Iroda és Leonardo Nemzeti Iroda a Tempus Közalapítvány szervezeti keretei között működnek és biztosítják a magyar pályázók eredményes részvételét a fenti programokban.

Végül témánk vonatkozásában már most feltétlenül meg kell említenünk az ún. közösségi kezdeményezések közül az EQUAL programot, amelynek célja a munkaerőpiacon kialakult hátrányos helyzet és mindennemű egyenlőtlenség leküzdése, hiszen a csatlakozással hazánk számára ez lehetőség is megnyílt.

Az EQUAL program keretében támogatható témakörök az Európai Foglalkoztatási Stratégia alapján kerültek kidolgozásra.

A magyar EQUAL program témái közül kettő érdemel említést: a munkaerőpiac szempontjából hátrányos helyzetű emberek munkaerőpiacra való belépésének vagy

visszailleszkedésének segítése; valamint az egész életen át tartó tanulás és az olyan „befogadó” munkahelyi gyakorlatok támogatása, amelyek a munkaerőpiaci diszkrimináció és egyenlőtlenségek szempontból érintett emberek álláshoz jutását és munkában maradását segítik.

Úgy tűnik, a felnőttoktatást érintő jogi szabályozás teoretikusan és praktikusán is követi az európai szintű dokumentumok direktíváit a puha jog vonatkozásában. Sőt, pregnánsan jelentkezik a mindennapi élet „oktatáshoz való jog” gyakorlatában is.

Irodalom:

COUNCIL RESOLUTION ON THE EUROPEAN DIMENSION IN EDUCATION, 1988
EU-CSATLAKOZÁS 2004. *Dura Márta*, 2003.(Magyar Köztársaság Külügyminisztériuma, Bp.)

A HISTORY OF MODERN BRITISH ADULT EDUCATION *Fieldhouse Roger*, 2000. (NIACE, Leicester)

Frey Mária, 2000. AZ EURÓPAI UNIÓ FOGLALKOZTATÁSPOLITIKÁJA (In: Blahó András (szerk.): TANULJUNK EURÓPÁT. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, Bp.)

GREEN PAPER ON THE EUROPEAN DIMENSION OF EDUCATION (Commission of the European Communities, Brussels)

Groof J. de, 1994.: AZ OKTATÁSJOG ÁLTALÁNOS HELYZETE: AZ ÖSSZEHASONLÍTÓ ÉS A NEMZETEK FELETTI OKTATÁSJOG (In: Subsidiarity and Education, Acco. Leuven – Amersfoort)

Halász Gábor, 2002.: NEMZETKÖZI HATÁSOK A KÖZOKTATÁSBAN A NEMZETI OKTATÁSPOLITIKÁK KÖZÖSSÉGI HARMONIZÁLÁSA AZ EURÓPAI UNIÓBAN. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet.

Koltai Dénes-Várnagy Péter, 2000.: A MAGYAR FELNŐTTOKTATÁS JOGI KÖRNYEZETE (Iskolakultúra No.10.)

Zachár László

A felnőttképzés korszerű elvei és modelljei

Az Európai Unióba történt belépéssel Magyarország „felsőbb osztályba” lépett. Olyan országok közösségébe, amelyek tudják, hogy a világméretű versenyben való helytállást, a társadalom tagjainak jólétét csak az emberi tudás szüntelen fejlesztésén keresztül lehet biztosítani. E folyamat szervezésének alapját a felnőttképzés korszerű elveinek érvényesítése adja, melyek alkalmazásával új képzési modellek vázolhatók fel.

A XXI. századtól az „iskolába járás” nem ér véget az ifjú koral: ha sikeresek és boldogok akarunk lenni, akkor egész életpályánkon törekednünk kell korábban megszerzett tudásunk „karbantartására”, esetenként teljesen új tudás megszerzésére, akár többször is az aktív, munkaképes élet alatt. E cél elérésének: az egész életen át tartó tanulás kiteljesedésének többféle – személyi, tárgyi, anyagi, módszertani, „hozzáférési”, stb. – feltétele van, amelyeknek együttesen kell fennállniuk.

Alapvető kérdés egy ilyen, hosszú idő alatt kiteljesedő változás kapcsán, hogy milyen irányokban folyjék a fejlesztés, a fejlett országokra jellemző, meghatározó állami támogatás keretében a kormányzat milyen prioritásokat támogasson, hiszen az anyagi források mindig korlátosak. Az alábbi gondolatok ezt az összetett problémát járják körbe, alapvetően a felnőttképzés fejlesztése és társadalmi szintű kiterjesztése következményeinek szempontjából.

1. A felnőttképzés feladatrendszerének fejlesztése

A felnőttképzés fejlesztési prioritásait alapvetően a társadalom- és gazdaságpolitika hosszabb távú céljaiból szükséges levezetni, nem állítva szembe egymással a két célrendszert, annak látszólagos ellentmondását. Nyilvánvaló ugyanis, hogy az általános műveltség szélesítéséhez, vagy a foglalkoztatottak arányának tartós növeléséhez szükséges, magasabb szintű szakmai képzettség elérése hosszú távú feladat, viszont az aktuális foglalkoztatás kívánt eléréséhez szükséges munkaerő-piaci képzések rövid távon valósíthatók meg, többek között a felnőttképzés intenzifikálásával. A szakmai körökben ma már köztudott, hogy a hazai tervezés és fejlesztés szempontjaként az Európai Unió vonatkozó irányelveit is figyelembe kell venni.

Mindezek szem előtt tartásával a fenntartható gazdasági növekedéshez szükséges humán erőforrás fejlesztési feladatrendszer az alábbiakban foglalható össze.

A tudástársadalom kiterjesztésének konkrét segítése, elsősorban a felnőttek magasabb szintű képzettsége és szakképzettsége megszerzésének differenciált, célcsoportok szerinti támogatásával;

Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges képesség célirányos fejlesztése, elsősorban a tanulási képességeket differenciáltan, célcsoportokra szabottan fejlesztő – a munkaerőpiaci képességekhez illeszkedő, felzárkóztató – programokkal;

A gazdaság változó igényeinek megfelelő, szakképzett munkaerő képzése, elsősorban célcsoportra szabott és minőségi (akkreditált) programok támogatásával;

A munkaerőpiaci szempontból hátrányos helyzetű – alacsony iskolai végzettségű, szakképzetlen – rétegek foglalkoztathatóságának javítása, elsősorban az első-, majd a második szakképzettség megszerzésének célcsoport-centrikus támogatásával, illetve elsősorban moduláris szerkezetű, kompetencia alapú képzési programok alkalmazásának kiterjesztésével, továbbá a munka világába való beilleszkedést, az alkalmazkodást segítő képességek és készségek fejlesztésével (álláskeresést, munkahelyi beilleszkedést segítő tréningekkel);

A számítástechnikai, illetve a nyelvi műveltség fejlesztése, valamint a távtanulás (e-learning) elterjesztése, ilyen célú programok támogatásával;

Mindenki által hozzáférhető oktatási–képzési infrastruktúra fejlesztése, kiterjesztése, részben az adókedvezmények biztosításával, részben az akkreditált felnőttképzési intézmények pályázati támogatásával.

A fentiekből következik, hogy a felnőttképzés feladatainak pontos rendszert kell alkotniuk, a feladatok mindegyikének szakmailag jól értelmezhetőnek kell lennie, megvalósításukat konkrét mutatókkal szükséges mérni. Így például a tanuló társadalom fejlettségének megítéléséhez szükséges tudni a népesség iskolázottságát, vagy a korosztálonkénti aktivitást, a tudásgazdaság értékelésébe beletartozik a foglalkoztatottak szakképzettségi arányának a megítélése, stb. A fejlett országokban ezeknek a feladatoknak a teljesítés-mérésére indikátorokat alkalmaznak, melyek rendszeresen publikálásra kerülnek, amelynek alapján az országok ilyen irányú fejlettsége, vagy rangsora is folyamatosan megíthető.

Az egész életen át tartó tanulás szinterei ugyanakkor magukban foglalják a formális (iskolai rendszerű, iskolai rendszeren kívüli kötött rendszerű – pl.: tanfolyami típusú), a non-formális (távoktatás, internetes – pl.: e-learning típusú), és az informális (pl.: média alapú – pl. sajtó, rádió, televízió közvetítésű) felnőttképzési szektorokat. Mivel ezek tényleges szerepe a felnőttképzés teljes tevékenységében több tényezőtől függ – többek között a felnőttek e szektorokkal szembeni igényeitől, de az állami fejlesztési támogatásoktól is –, teljesítmény-adataikat külön-külön is vizsgálni szükséges.

A felnőttképzés feladatrendszerének megvalósulása, kiteljesedése a képzés különböző szektoraiban nagymértékben függ attól, hogy milyen mértékben érvényesülnek azok az elvek, amelyek alapvetően meghatározzák a felnőttek különböző rétegeinek és csoportjainak a részvételi lehetőségét a képzésben, illetve milyen széleskörű a felnőttképzés korszerű modelljeinek az alkalmazása, elsősorban azoké, amelyek az átlagnál jobban támogatják a képzés kiterjesztését és eredményességét. A képzés alapelvei közül vázolni kívánjuk az átláthatóság, az esélyegyenlőség, a megelőző

tudás figyelembe vétele, a tanulási képességhez való alkalmazkodás, valamint a tanulhatóság biztosításának elveit, a korszerű módszerek modell típusai közül pedig kitérünk a nyitott képzés, a távoktatás, és az e-learning programok alkalmazási kritériumainak összefoglalására.

2. A felnőttképzés korszerű elvei

2.1. Az átláthatóság elve

A felnőttképzési rendszer kulcselemeinek ismerete, az ilyen tartalmú tájékoztatás biztosítása a felnőtt számára alapvető feltétel ahhoz, hogy jól választhassa meg a tanulás célját, programját, és intézményét, igénybe vehesse a szolgáltatásokat, illetve sikeresen végezhesse tanulmányait. Ennek az igénynek a kielégítését az alapvető állampolgári jog teljesüléseként is felfoghatjuk, ezért a felnőttképzés alrendszerének átláthatósága rendkívül fontos. A tanulni akaró felnőttek számára – tegyük hozzá, hogy a szakemberek részére is – megfelelő részletességű információkat kell folyamatosan biztosítani, többek között a felnőttképzés jogi szabályozásáról, intézmény-rendszeréről, a képzési programok rendszeréről, a felnőttképzési szolgáltatásokról, a képzés módszereiről, valamint a felnőttképzés finanszírozási lehetőségeiről.

AZ ÁTLÁTHATÓSÁG MEGVALÓSULÁSA A KÖVETKEZŐ TÉNYEZŐK ÉRVÉNYESÜLÉSÉT JELENTI:

Az átláthatóság elérését segíteniük kell a felnőttképzés ágazati irányítóinak (minisztériumok, főhatóságok, önkormányzatok), a képzési intézményeknek, és a szakembereknek egyaránt. Ebből következően viszont mások a különböző szervezetek és személyek feladatai, az irányítási szinttől és a képzésért való felelősségtől függően.

Nyilvánvaló, hogy az országos szintű szervezetek feladata az átfogó tájékoztatás a felnőttképzés rendszeréről, és abban rejlő lehetőségekről. A képzési intézményektől viszont konkrét – és tegyük hozzá korrekt – tájékoztatást várnak az "ügyfelek" egy adott (szak)képzésről és annak megszerzését lehetővé tevő képzési formáról. E vonatkozásban – az átláthatóság mellett – a gyakorlati jogbiztonság is alapvető követelmény, hogy ti. a felnőtteket „kiszolgáló” intézmények, és a külön szolgáltatást nyújtó szakemberek (pl. pálya- és képzési tanácsadók) a jogszabályoknak megfelelően, kellő részletességgel – a jogok és a kötelezettségek egyidejű hangsúlyozásával – tájékoztassák a felnőtt tanulókat. (A képzésből történő kimaradás sokszor a nem megfelelő tájékoztatás következménye).

Ma már kiterjedt és nyilvános jogi szabályozás írja elő, hogy milyen kritériumok biztosítják a megfelelő átláthatóságot. Így – többek között – a felnőttképzési törvény meghatározza a képzési program, illetve felnőttképzési szerződés részletes tartalmát. Ide tartozik az a szabály is, hogy a felnőttnek joga kérni megelőző tudása megítélését, és beszámítását a képzési programba. Lényeges követelmény azt is „láttatni”, hogy az akkreditált felnőttképzési intézmények milyen „plusz” szolgáltatást kínálhatnak

(pl. pályaorientációs és/vagy képzési tanácsadás), illetve miben nyilvánulnak meg az általuk teljesített magasabb minőségi követelmények.

Az átláthatóság követelménye „makro” szintű tájékoztatásfejlesztést is igényel. A legnagyobb elmaradás talán abban érzékelhető, hogy a felnőttek nagyobb része nem ismeri a hazai szakmai képzési rendszert. Ehhez kapcsolódóan hiányos a felnőttkori pályaorientáció- és korrekció tartalma, amely nem mutatja be átfogóan a szakmai képzési lehetőségeket, ebből következően a tanulni kívánó felnőttek jelentős része nem tudja jól megválasztani a neki megfelelő szakképesítést.

2.2. Az esélyegyenlőség elve

A korszerű elvek között megkülönböztetett fontosságú az esélyegyenlőség érvényesítése a képzési rendszerben, illetve a fejlesztési irányok kitűzésében. E vonatkozásban kiemelkedő fontosságú – többek között – a képzési hely könnyű fizikai elérhetősége, a megfizethető képzési költség („anyagi elérhetőség”), a megfelelő képzési programválaszték, valamint a tanulást segítő szolgáltatások.

A fenti feltételek biztosításához a következők figyelembe vétele javasolható.

A képzéshez való hozzáférés biztosítása alapvető feltétel a tanuló felnőtt számára, amely egyrészt a képzési hely megfelelő – időben és közlekedési lehetőséggel/eszközzel való – elérhetőségét jelenti, másrészt olyan képzési költséget, amelyet a tanuló felnőtt képes megfizetni, vagy saját maga, vagy az ahhoz nyújtott megfelelő támogatás igénybevételével. Ebből következően a tervezés során fokozott figyelmet szükséges fordítani mindkét feltétel minőségére.

Amennyiben nincs elegendő, jól megközelíthető képző intézmény, úgy nem várható magas képzési aktivitás, annak ellenére, hogy a képzési program tartalma megfelelő. Hasonlóan kedvezőtlen hatású az, ha a képző intézmény eléréséhez szükséges utazási időtartam túl hosszú. Az utazási távolsággal és idővel általában arányos az utazási költség. Abban az esetben, ha a költség nagysága meghaladja a felnőtt tanuló teherviselő képességét, akkor az szintén negatív hatású lehet. Ha a képzést meg is tudja kezdeni, később kénytelen lesz azt abbahagyni. Nyilvánvaló tehát, hogy a tervezésnél a hátrányos hatásokat konkrétan, a különböző célcsoportok teherviselő képességétől függően differenciáltan szükséges figyelembe venni.

A megfelelő képzési programválaszték két szempontból is lényeges tervezési szempont. Egyrészt, a képzési programok legnagyobb része –, mint ismeretes a felnőttképzési törvény általános, szakmai és nyelvi képzést nevesít – az előzetes képzettséghez, alapvetően az iskolai végzettséghez kapcsolódik, ezért a programválaszték szélessége egyben meghatározza a képzésbe belépő rétegek iskolai végzettség szerinti megoszlását. Nyilvánvaló, hogy az esélyegyenlőség követelménye ebből a szempontból azt jelenti, hogy elegendő számú képzési program legyen mindenfajta iskolai végzettséggel rendelkező felnőtt számára. A szakemberek körében az is ismert, hogy az állam

által elismert – ún. OKJ (az Országos Képzési Jegyzékben szereplő) – szakképesítések esetében az iskolai végzettség, mint megkövetelt előképzettség, egyértelműen meghatározott, a képzési programok teljes választéka azonban csak az iskolai képzésben elsajátítható szakképesítések esetében áll országosan egységesen rendelkezésre, a többi szakképesítés esetében a munkaadói igények befolyásolják a szakmai képzési programok tartalmát.

A másik fő szempont, amely hatással van a programok választékára, a megelőző tudás figyelembe vétele (részletesebben lásd: 2.3. pont). Ez a felhasználói („fogyasztói”) követelmény azt jelenti, hogy egy adott szakmai képzésbe többféle „bemeneti lehetőséggel” – azaz többféle megelőző tudástartalommal, illetve szinttel – lehet belépni, és ennek megfelelően differenciálják a képzési programokat.

Mindkét szempont figyelembe vétele és az annak megfelelő programtervezés erősíti az esélyegyenlőség érvényesítését a képzésben, más oldalról: a korszerű és hatékony képzést kínáló képző intézmények egyik sajátossága a fentiek szerint bemutatott, differenciált program-választék folyamatos kínálata.

A tanulást segítő szolgáltatások kínálata és igénybe vétele komoly segítséget jelenthet az esélyegyenlőtlenség felszámolásában, illetve mérséklésében. Ennek a problémakörnek két vetülete van, egyrészt a tanulást segítő gyakorló és segédanyagok megfelelő választékának biztosítása, másrészt a felnőtt tanulását segítő tanári közreműködés igénybevételének lehetősége. A képzés bármely típusánál szükséges a kétféle szolgáltatás biztosítása, legyen szó akár a képző intézményben folytatott tanulásról, akár a távoktatás kereteiben folytatott, illetve az e-learning rendszerű tanulásról. E vonatkozásban az alábbi jellemzőket hangsúlyozzuk:

Ma még a képzés meghatározó rendszere a közvetlen tanári jelenlétén alapul, ennek megfelelően a tanulást segítő gyakorló-, és segédanyagok alapvetően az ismeret- és készségfejlesztésre (gyakoroltatásra, ellenőrzésre) koncentrálnak, a tanulás tényleges segítését a tanár látja el, személyes közreműködéssel.

Az egyre jobban terjedő távoktatás, illetve annak elektronikus formája, az e-learning alapú tanulás azonban feltételezi a tanulási útmutatás rögzített – papír-alapú, vagy elektronikus – formáját, hiszen ezekben a rendszerekben a tanuló önállóan sajátítja el a „tananyagot”, a tanári munka a megoldott feladatok elbírálására, illetve ellenőrzésére, valamint egy korlátozott mértékű, időszakos személyes konzultációra (tutorálás) koncentrálódik.

Tekintve, hogy a képzés „jósága” – színvonala, hatékonysága, illetve eredményessége – nagymértékben függ a gyakorló, ellenőrző, kiegészítő, illetve tanulási útmutató anyagok mennyiségétől, kritikusan kell megállapítani, hogy éppen ez a tananyag-rendszer – mint kiegészítő szolgáltatás – hiányos a legtöbb képző intézménynél. Ennek nyilvánvaló magyarázata, hogy a képzés alapköltségei általában az ún. „törzs-tananyag” fejlesztését fedezik, a fentiekben részletezett „szolgáltató” anyagok fejlesztése pedig idő- és pénzigényes.

Azt is problémaként kell megemlíteni, hogy a közvetlen tanári többlet-segítség igénybevétele a lehetőség – pl.: személyes konzultáció („korrepetálás”) – általában nem biztosított a képző intézményeknél sem az ún. hagyományos képzések esetében, sem a távoktatási formákban, amelyekben általában a konzultáció csak a képzési programban meghatározott alkalmakra terjed ki.

A fentiekben vázolt megfontolásokon túl, a képzési szolgáltatások szükségessége erősen függ a tanulási képességtől is, hiszen a gyengébb tanulási képességű felnőtt tanuló jobban igényli a segítséget, mind a gyakorló anyagok, mind az útmutatás, illetve a közvetlen, személyes tanári segítség vonatkozásában. Ezért a tanulás szempontjából hátrányos helyzetű felnőttek (alacsony iskolai végzettség, hosszú idő óta nem folytatott tanulás, felzárkóztató képzési igény, gyenge tanulási képesség, stb.) részére a képzéstervezés feladata kifejezetten fejlesztő-tananyagok kidolgozása, és azok alkalmazása, ennek megfelelően azok fejlesztési- és többletmunka költségigényének beépítése a képzési programba.

2.3. A megelőző tudáshoz való alkalmazkodás elve

Mint a megfelelő képzési programválaszték követelményeiről szólva már említettük, a felnőttképzés mindegyik területén meghatározó szempont a felnőtt tanuló iskolázottságának, szakképzettségének, illetve szakma-specifikus ismereteinek figyelembe vétele. (Ebbe természetesen beleértjük a tanulási képességek megítélésének a szükségességét is). Ennek az az oka, hogy a felnőtt egyén tanulása döntően a megelőző elméleti/gyakorlati/tapasztalati tudására épül.

Az előzetes tudás jelentőségét mutatja, hogy a 2001-ben elfogadott felnőttképzési törvény – a felnőtt tanuló kérésére – kötelező szolgáltatásként bevezette a megelőző tudás megállapítását, és annak figyelembe vételét a képzésben. Ennek a „jognak” a teljesítése két okból is jelentős.

A pontosabban definiált tudástartalmak mérése lehetővé teszi, hogy a felnőtt tanuló reálisan megítélhesse saját tudását, és ennek ismeretében vállalja a képzést, illetve tudásának megfelelő szintű képzési programot válasszon. A másik előny, hogy a képzés megkezdésekor meghatározott „induló” tudásszint ismeretében, illetve ahhoz igazodva egyéni tanulási tervek készíthetők, amelyek nyilvánvalóan hatékonyabban segítik a sikeres tanulást, mint a differenciálatlan képzés. Végül döntő előny az is, hogy a megelőző tudás figyelembe vétele (Prior Learning Assessment – PLA) tényleges megtakarítást eredményez, mivel a hatékonyabb képzés egyúttal rövidebb időtartamú, amennyiben viszont a képzési időt nem változtatják, úgy magasabb szintű, vagy más területre kiterjedő tudásra is szert lehet tenni.

A megelőző tudás mérésének, illetve az eredmények figyelembe vételének több kritériuma van. Egyrészt elegendő számú tudást-mérő eszközre (pl.: teszt, gyakorló feladat, stb.) van szükség, másrészt a mérést be kell építeni a képzési folyamatba,

harmadrészt megfelelő számú, differenciált program kialakítását kell megoldani. Mindennek személyi feltétele a megelőző tudás-mérést alkalmazni tudó, elegendő számú tanár és fejlesztő szakember megléte. Mivel az összes szakképesítés képzési programjának ilyen irányú fejlesztése rendkívül drága, ezért az csak állami támogatással – mindenekelőtt az állam által elismert szakképesítések esetében – reális követelmény. Ilyen fejlesztésre – éppen az említett előnyök miatt – a kormányzat több alkalommal adott már támogatást pályázati úton, és ez a jövőben is várható. (Pl.: a Humán Erőforrás Operatív Program keretében megvalósuló módszertani és tananyagfejlesztések).

2.4. A tanulási képesség fejlesztésének szempontjai

A kulcsképeségek között meghatározó a tanulási képesség, amely gyakorlással fejleszthető, és így a konkrét szakmai tudás is hatékonyabban sajátítható el. Az időfaktor, az egyén kora jelentős tényező, mivel fiatalabb korban a tanulási képesség eredményesebben változtatható. A korszerű felnőttképzési programok – a konkrét szaktartalom elsajátíttatásán túl – a tanulási képességet is fejlesztik, elsősorban azért, mert többoldalú metodikával épülnek fel: a tananyag fejlesztheti az alapvető kommunikációs képességeket (az írást, az olvasást, a beszédet), a kulcskompetenciákat (az informatikai, a nyelvi, és a technikai készségeket), illetve a (komplex) gondolkodási képességet.

Mindezek megvalósításához a következők figyelembe vételére van szükség:

- A felnőttek tanulásánál kiemelten szükséges figyelembe venni, hogy a képességek hierarchikusan épülnek fel. Az írás, az olvasás és a beszéd képessége alapvető fontosságú, hiányos tudásuk gátolja a tanulást, ezért sokszor, különösen az idősebb tanulóknál a képzési (átképzési) programokba először az alapvető készségek elsajátítására irányuló felzárkóztatást kell beiktatni.
- Közismert, hogy a tudáselemek – az ismeretek, a készségek, a jártasságok, stb. – struktúrája és tartalma az adott szakterületre jellemző. A munkaerő-piac oldaláról nézve ebből az következik, hogy a szakképesítésre vagy a munkakörre megszabott követelmények teljesítésében meghatározó, hogy a munkavállaló a szükséges tudáselemek közül melyekkel és milyen szintűekkel rendelkezik.
- A munkaerőpiaci-központú képzésben legfontosabb annak a kérdésnek az eldöntése, hogy az egyén elmélet vagy gyakorlat centrikus pályán lesz-e sikeres. Ebben – az érdeklődés figyelembevételén kívül – döntő szempont a felnőtt tanulási képességeinek irányultsága, hiszen az ember azt tanulja könnyebben, ami megfelel az adottságainak és képességeinek.
- A megismerési képességek közül mind a gyakorlati, mind az elméleti típusú szakmákban fontos feladat a gondolkodási képesség fejlesztése. Ezt többek között úgy lehet jól segíteni, ha a tananyag logikus felépítésű, összefüggő, fokozatosan nehezedő, illetve a feladatok és a gyakorlatok egy része kifejezetten a gondolkodás fejlesztésére irányul.

Összefoglalva: döntő követelmény, hogy a tanuló felnőtt a képzési program anyagát önállóan sajátítsa el. Ennek segítésére egyre több ún. konzultációs központ kerül kialakításra, melyek igénybevételének alapfeltétele az önálló tanulási képesség, mert a konzultációs központokban nyújtott személyes, illetve tárgyi-technikai segítség csak erre épülhet.

2.5. A tanulhatóság elve

A korszerű képzési programok tervezésében, illetve a tananyagok kidolgozásakor a szakemberek tudatosan veszik figyelembe a jól tanulhatóság szempontjait. A teljesség igénye nélkül megemlíthető a képzés-tartalom egymásra építése, illetve a modularitás elvének érvényesítése, a képzés kompetencia alapú és gyakorlat-centrikus tervezése, az egyéni tanulási út lehetőségének biztosítása, erős és megújuló motiváció fenntartása mellett, stb.

A felsorolt feladatok megvalósulásához az alábbi szempontok biztosítását tartjuk lényegesnek.

Egymásra épülő tartalmak: modularitás

A hatékonyság egyik kritériuma az egymásra épülés. Ezt moduláris tartalom-felépítés biztosíthatja, amely több kritérium egyidejű érvényesítését jelenti, így például:

- a tudástartalom olyan részekre bontását, amelyek már önmagukban is hasznosíthatók (alkalmazhatók);
- a teljes tudásból (szakmai, nyelvi, vagy általános műveltségi) a modul tartalmára vetített bemeneti és kimeneti követelmények meghatározása, utóbbi alapján a modulzáró tudásszint-mérés (vizsgakövetelmények) kidolgozása;
- a definiált tartalomhoz olyan képzés szervezése, amelynek önálló feltételrendszere van (személyi-, tárgyi-, anyagi feltételek, képzési tartalom dokumentációi).

Ebből következően modulnak nevezzük a képzés olyan egységét, amelynek sikeres elvégzése a teljes szakmai tudásnak is önálló egységét eredményezi, ugyanakkor illeszkedik a képzési rendszer többi eleméhez/moduljához.

A moduláris rendszerű képzések algoritmikus tervezési rendszere az oktatócsomagok, a különböző célú tudásszintmérő eszközök rendszerszerű fejlesztését tette lehetővé. Ezek egy része távoktatásra is alkalmas (pl.: nyelvtanfolyamok oktató-csomagjai).

A moduláris felépítésű képzési programban való részvétel a tanulás szempontjából azt jelenti, hogy a hallgató csak akkor térhet át a következő modulra, mikor a tanult modul tartalmát a megkívánt szinten már elsajátította. A teljes képzés modulokra bontása lehetővé teszi a tanuló számára a képzésbe való legális bekapcsolódást – annak bármelyik moduljába a megfelelő tudásszint igazolásával –, illetve a képzésből történő elismert kilépést, bármelyik modul befejezése után.

A moduláris szerkezetű képzés egyik előnye az, hogy jelentősen növeli a tanulási folyamat hatékonyságát, mivel a moduláris követelmény-rendszer – éppen a szigorú

egymásra épülés miatt – pontosabban határozza meg az elsajátítandó tudáselemeket és szinteket, mint a hagyományos ún. „tantárgyalapú” képzés. A másik előny a nagyobb gazdaságosság, tekintve, hogy a felnőtt tanulónak és képzést szervezőnek (vállalat, intézmény) csak annyi modulra szükséges pénzt, időt, szellemi ráfordítást áldoznia, amennyi a követelmények teljesítéséhez szükséges.

A gyakorlat centrikus képzés: kompetencia alapú

Az iskolai rendszeren kívüli képzések gyakran nem egy teljes – például az állam által elismert – szakképesítés elsajátítására irányulnak, hanem egy adott munkakör betöltésére. Ebből következően ismert követelmény a szakmai kompetenciák pontos elsajátítása, amely alapvetően a munkavégzéshez szükséges tudáselemek körét és elsajátításuk szintjét jelenti. Ezen túl fontos jellemző ebben a képzési szektorban, hogy rendszerint csak olyan irányú és mértékű képzést kíván a „megrendelő” (a felnőtt tanuló és/vagy a munkaadó, illetve a képzést támogató), amennyi a legszükségesebb a később elvégzendő munka-tevékenység(ek)hez.

Kompetenciának hívjuk azoknak a tudáselemeknek az összességét, amelyek további betanítás nélkül, önálló és eredményes munkavégzést tesznek lehetővé.

Nyilvánvaló, hogy egy adott munkakör, vagy munkafeladat ellátása konkrét kompetenciát igényel. Ennek megállapítása, illetve leírása munkakörelemzéssel (job-analízis) történik, amely a kiinduló alapját adja a kompetencia-elvű képzéstervezésnek.

A kompetencia-elvű képzés – hasonlóan a moduláris képzéshez – hatékonyabb és gazdaságosabb, mint a „hagyományos”, tantárgy-alapú képzés, és a képzést követően jobbak az elhelyezkedési esélyek. Ugyanakkor a módszer terjedése nem túl gyors, mert a meglévő, szerteágazó tananyag-rendszer átalakításához sok idő és jelentős személyi és anyagi ráfordítások szükségesek.

Egyéni tanulási út: erős és megújuló motiváció biztosításával

Az egyik korszerű szervezési követelmény a felnőttek (szak)képzésében, hogy biztosítva legyen az egyéni haladási ütem szerinti tanulás lehetősége, illetve az eredményes tanuláshoz szükséges segítségadás. Ez azt jelenti, hogy a felnőttképzési programok időtervében és tananyagaiban ki kell dolgozni elágazó, „felzárkóztató” vagy „gyakorló” programokat, amelyeket az alacsony belépő tudásszinttel rendelkező, vagy lassabban haladó, illetve lemaradó tanulók részére ajánlani lehet. Az ilyen speciális tananyagok feldolgozásához, illetve a kiegészítő tanuláshoz természetesen egyénre szabott, tanári (konzulensi) segítség is szükséges.

3. A korszerű képzési modellek

A korszerű képzésekkel szemben ma már általános követelmény, hogy azok – a jogszabályi előírások betartása mellett – elterjeszthetőek legyenek, ugyanakkor az

alkalmazott módszerek ne igényeljének különleges tanári felkészültséget, szükséges viszont a tanárok továbbképzése a korszerű módszerek alkalmazására.

A felnőttképzési programok támogatási szempontjai között preferálandó kritériumnak tekintjük: a tudástartalom egyenértékű terjesztését, függetlenül a földrajzi távolságtól, a korszerű információs technológia alkalmazásának beépítését a programba, beleértve az Internet-kultúrába való illeszkedést, a variábilis képzési igények kielégítését, ugyanakkor a képzéshez való tömeges hozzáférés biztosítását, beleértve a gyors képzés-indítást, végül a képzések minőségének nyilvános megítélési lehetőségét.

A felsorolt követelményeknek a hagyományos képzési módszerek általában nem felelnek meg, ezért új képzési rendszereket, illetve módszereket kellett kifejleszteni. A felnőttek folyamatos, de változó körülmények között érvényesülő képzési igényének az ún. nyitott tanulás (open learning) felelt meg. Ez a rendszer adott keretet az új eljárásoknak: a távoktatás módszere, illetve az elektronikus tanulás bevezetésének (Internet alapú tanulás, e-learning).

3.1. Nyitott tanulás, távoktatás

A felnőttek számára alapvető igényként jelentkezik, hogy a tanulás ütemét, helyét és módját maga választhassa meg. Ennek a jogos igénynek teljes egészében az ún. nyitott tanulás, illetve a távoktatás módszere képes megfelelni.

A nyitott tanulás egyik alapvető jellemzője az idő-függetlenség, amely azt jelenti, hogy a felnőtt tanuló maga választhatja meg a haladás ütemét, azt az időpontot, hogy mikor ér el a tanulmányok egy-egy szakaszának a végére, illetve mikorra készül fel a vizsgára. Ez azt is jelentheti, hogy nem kíván folyamatosan tanulni – különösen hosszabb képzési időt igénylő szakképesítés esetén –, hanem adott esetben, egy-egy témakör (modul) megtanulása, vagy a részvizsga (modulzáró vizsga) letétele után egyéni körülményeinek, képességeinek megfelelően rövidebb-hosszabb „szünetet” tart, majd ismét folytatja a tanulást.

Az egyénhez igazodó tanulási ütem indoka azonban nem csak személyes problémákból fakadhat, hanem a szakképzés tartalmi sajátosságaiból is. A szakmai tudás ugyanis alapvetően munkatevékenység végzésére való alkalmasságot jelent, és így a szükséges gyakorlás már döntő módon nem ismeretek, hanem munkakészségek (fogások, mozdulatok, műveletek stb.), illetve jártasságok (művelet-sorozatok, szakmai eljárások stb.) elsajátítására irányul, amelyek tartalma és jellege sokszor nagymértékben különbözik. Mivel a munkacselekvések elsajátítását jelentős mértékben meghatározza a felnőtt tanuló egyéni adottsága, képessége, illetve az előző munkakörökben szerzett gyakorlottsága, ezért a szakképzettség megszerzéséhez elengedhetetlenül szükséges gyakorlati képzés időigénye egyénenként nagyon különböző lehet.

A nyitott tanulás, illetve a távoktatás lényegi jellemzője a tér-függetlenség. Ezt a követelményt az ún. elméletigényes, illetve nem fizikai típusú szakképesítések esetében jól lehet érvényesíteni, amennyiben a távoktatás speciális eszközei rendelkezésre állnak (oktatócsomagok, konzultációs központok). A felnőttek szakképzésében ter-

mészetesen csak korlátozottan lehet érvényesíteni a távoktatás előnyeit, mivel a fizikai típusú szakmai készségek és jártasságok jelentős része önállóan – szakoktató, illetve tanműhely vagy gyakorlóhely nélkül – nem garantál megfelelő hatékonyságú/minőségű/munkabiztonságú képzési folyamatot.

A nyitott tanulás, illetve a távoktatás elterjedésének és hatékony funkcionálásának feltétele a megfelelő számú, jól megközelíthető konzultációs, illetve képző központ megléte. Amennyiben az ilyen képző központok rendszere nem épül tovább, a nyitott tanulás hely-függetlensége erősen korlátozott marad. (Jelenleg az országban kilenc regionális képző központ működik, amelyek alkalmasak távoktatási centrum feladat ellátására is).

3.2. E-learning programok

A távoktatás kiterjesztését az otthoni tanulás támogatására az Európa Bizottság alapozta meg, amikor a „Memorandum az egész életen át tartó tanulásról” c. dokumentumában megfogalmazta az otthoni tanulás elterjesztésének követelményét (6. Irányelv). E követelmény megvalósítását jelentősen segítette egy új technikai-technológiai eszköz, az e-tanulás kifejlesztése és megvalósítása az Internet-hálózatok segítségével.

Az e-learning programok fejlesztésében alkalmazásra kerülnek a korszerű képzési programok és tananyagok már említett tervezési-felépítési elvei, alapvetően a moduláris szerkezet, a kompetencia-centrikus tartalom, valamint a korszerű és hatékony módszerek: mint az induló tudásszint felmérése, a tudás-szintnek megfelelő alprogramok, vagy az egyéni képességhez igazodó módszerek és tanulási algoritmusok.

Az e-learning programok a technikai adottságok és lehetőségek kihasználásával további korszerű, a tanulást megkönnyítő, ugyanakkor a tudás elmélyítését szolgáló jellemzőkkel rendelkeznek. Ezek sorából kiemelkedik a multimédiás, háromdimenziós tananyagok kifejlesztése és alkalmazása, valamint a folyamatos tudásmérés, visszajelzés és korrekciós lehetőség biztosítása.

Az e-learning programok további előnye az esélyegyenlőség erősítése, amely többek között a tananyagok nagyobb eljutási „sebességében”, a földrajzi helytől független tartalom-egyenértékűségben, vagy a tanári-pedagógiai munka színvonal-különbségből adódó hátrány kiküszöbölésében jelentkezik.

Annak ellenére, hogy az előnyök nyilvánvalóak, az e-learning programok nem terjednek túl gyorsan. Ennek alapvető oka a speciális szakmai felkészültségű szakemberek hiánya – a fejlesztéshez ti. együtt kell dolgoznia a tartalom-fejlesztő tanárnak, és a technikai kivitelezést megvalósító szakembereknek. Ugyanakkor az előzőekből következik, hogy a program-előállítás költségei lényegesen nagyobbak, mint a hagyományos tananyagoknál. Ezért az e-learning tananyagok fejlesztéséhez külső (pl.: kormányzati) támogatás is szükséges.

Összefoglalásként hangsúlyozzuk, hogy a fentiekben vázolt elvek és modellek már ma is funkcionálnak a felnőttképzési rendszer keretében. Következesebb alkalmazásuk, szélesebb körű elterjesztésük hozzá fog járulni a felnőttképzés minőségi fejlődéséhez, amelynek várható eredménye lesz a tanuló felnőttek számának és a képzést eredményesen befejezők arányának növekedése, és azzal párhuzamosan a szakmai tudás értékének és elismertségének erősödése.

Cserné Adermann Gizella
**A felnőttek tanulásának, tanításának új, korszerű
módszerei az élethosszig tartó tanulás aspektusából**

**1. Néhány gondolat az oktatás fogalmáról, ami befolyásolja
a módszerek tárgyalását**

Az oktatás -a tanítás-tanulás bipoláris folyamatát- más-más aspektusból vizsgálhatjuk aszerint, hogy milyen tanuláselméleti koncepcióból indulunk ki.

A felnőttkori tanulás leírásához legalkalmasabbnak a konstruktivista tanuláselméletet tartjuk, és a továbbiakban is ennek az elméletnek az alapján fogjuk a felnőttek tanulásának-tanításának módszertani kérdéseit tárgyalni.

A konstruktivizmus álláspontja szerint az egyén nem elsősorban elsajátítja az objektív létező tudást, hanem felépíti, aktívan megkonstruálja saját egyéni, csak rá jellemző tudásszerkezetét. Nincs egyetlen abszolút igaz tudáskonstrukció sem, az egyéni tudás minőségét a tudás adaptivitása dönti el. „A konstruktivizmust nem annyira a tudás „objektivitása”, hanem sokkal inkább a tudás és a cselekvés viszonya foglalkoztatja. A konstruktivizmus szerint a megismerés, a tudás a sikeres cselekvések lehetővé tételét szolgálja.”⁴⁵

A tudáskonstrukciók létrehozása feltételezi az egyén aktivitását, ennek következtében a tanulási módszerek közül előtérbe kerülnek azok, amelyek részvételre, közreműködésre ösztönzik a tanulót, így például a csoportmunkák, projekttevékenységek, önrányított tanulási folyamatok, stb.

A tanári szerep is megváltozik ebben a szemléletmódban: a tanár nem elsősorban a tudás forrása, az ismeretek átadója, hanem a tanulási környezet kialakítója, a tudás megszerzésének megkönnyítője, támogatója, a tudáskonstrukció kialakításának segítője.

A konstruktivizmus tudatosítja a tudás állandó változását, a tudományos tételek relatív igazságát. Ilyen kiindulási alappal a tanulás legfontosabb célja – különösen az élethosszig tartó tanulás aspektusából – az új és használható tudás megszerzését szolgáló kulcsképeségek, a társadalmi lét különböző területein való helytállást elősegítő kulcskompetenciák kialakítása.

Anélkül, hogy e helyen belemerülnénk az alapképességek és a kulcskompetenciák fogalmának taglalásába, előre bocsátjuk, hogy az új felnőttképzési módszerek hatását a konstruktivista tanuláselmélet, valamint a képességek és kompetenciák fejlesztési lehetőségeinek oldaláról vizsgáljuk meg.

⁴⁵ Feketéné Szakos Éva (2002): A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban. Akadémiai kiadó, Budapest, 65 o.

2. A tanulás-tanítás módszerei

2.1. Mi a módszer?

A módszer eredetileg a methodus görög szóból származik, amely valahova vezető utat jelent. Tudományos módszereken általában a tudományos megismerés céljaihoz vezető utat értjük.

Az oktatási módszer fogalmát a magyar szakirodalomban a didaktika klasszikusa, Fináczy Ernő a következőképpen fogalmazta meg:

„...a módszer (methodus) didaktikai értelemben jelenti az oktató eljárás elvszerűségét, azaz tervszerűségét egy meghatározott művelődési cél elérése érdekében.”⁴⁶

A módszert és az oktatás folyamatát sem a fenti definíció, sem Prohászka Lajos szintén 1937-ből származó munkája nem különíti el, ezt igazolja, hogy Az oktatás elmélete című munkájának egy fejezetcíme a következő:

Az oktatás lefolyása (a módszer elmélete)⁴⁶

Az oktatási módszer fogalmát a Pedagógiai Lexikon 1997-es kiadása a következőképpen határozza meg:

„a tanulók ismeretszerzését segítő oktatásban (tanításban) a pedagógus által alkalmazott egyes módok ismétlődő, közös elemeiből spontán módon szerveződő vagy célszerűen szerkesztett eljárások (fogások) együttese”⁴⁷

A Falus Iván szerkesztette Didaktika túlmegy a módszer fogalom fenti meghatározásán. A benne szereplő módszer fogalom a következőképpen fogalmazódik meg:

„Az oktatási módszerek az oktatási folyamat állandó, ismétlődő összetevői, a tanár és a tanuló tevékenységének a részei, amelyek különböző célok érdekében eltérő stratégiákba szerveződve kerülnek alkalmazásra.”⁴⁸

Az oktatási módszerek fogalmát a Felnőttképzési Lexikon címszava Várnagy Mariann megfogalmazásában a következőképpen értelmezi:

„oktatási módszerek: egyszerű és összetett tevékenységek, amelyek segítségével megoldhatók a tanulási-tanítási folyamat valamely szakaszának feladatai. Ha különböző mértékben is, de végső soron minden módszer az oktatóé és a résztvevőé is”⁴⁹

A továbbiakban az idézett szócikk szerzője kifejti, hogy a tanulási-tanítási folyamat említésében a sorrend arra utal, hogy a hogy a felnőttoktatás módszertanában

⁴⁶ Fináczy Ernő (1935): Didaktika. Studium, Budapest, 102 o.

⁴⁶ Prohászka Lajos (1937): Az oktatás elmélete. OPKM, hasonmás kiadás, Budapestx

⁴⁷ Pedagógiai Lexikon (1997) III. kötet, Keraban Kiadó, Budapest, 25 o.

⁴⁸ Falus Iván (szerk.) (1998): Didaktika. Tankönyvkiadó, Bp. 283 o.

⁴⁹ Felnőttképzési Lexikon (2002). MPT-OKI Kadó-Szaktudás Kiadó Ház, Budapest, 412 o.

figyelembe kell vennünk, hogy a felnőtteknél a tanulás az elsődleges, ahhoz kell megválasztani a szükséges tanítási tevékenységet.

2.2. Módszerek és stratégiák

„A stratégiát tanulásszervezési szempontból komplex metodikának foghatjuk fel, amelyben különböző taneszközök (tankönyvek, programok, eszközcsomagok) oktatástechnikai eszközök és értékelési eljárások koherens rendszert alkotnak.” – írja Báthory Zoltán.⁵⁰

Nagy Sándor a tanítási-tanulási stratégiákon kognitív belső tartalmukat tekintve komplex eljárásrendszereket ért, amelyek segítségével a tanulóban kialakulnak az alapvető gondolkodási-megismerési műveletek, és ezeket más – hasonló – problémahelyzetekben is tudja alkalmazni.⁵¹

Talán a legkomplexebb fogalmat a magyar nyelvű szakirodalomban a Falus Iván szerkesztette Didaktika könyvben jelenik meg, mely szerint:

„A stratégia sajátos célok elérésére szolgáló módszerek, eszközök, szervezési módok és formák olyan komplex rendszere, amely koherens elméleti alapokon nyugszik, sajátos szintaxissal (a végrehajtandó lépések meghatározásával és adott sorrendjével) rendelkezik, és jellegzetes tanulási környezetben valósul meg.”⁵²

A felnőttoktatás egyik legjelentősebb képviselője, Csoma Gyula szerint „A tanítási (vagy oktatási) stratégia újabb keletű kifejezés. Jelentése magába foglalja a tanítás-tanulás feltételeinek reális számbavételét, a kitűzhető célok és követelmények megtervezését, valamint a célokhoz és a követelményekhez vezető utak megtervezését, megszervezését és bejárását. Tágabb és összetettebb tehát a tanítási eljárások vagy a módszerek fogalmánál, de ezeket magába foglalja, hiszen konkrét eljárásokat, módszereket tartalmaz. Mindeddig a hadtudomány és a politika tudománya használta a stratégia fogalmát. S hogy a didaktika átvette és a maga tartalmaival töltötte meg, annak legfőbb oka talán az, hogy egyre inkább szembesítenie kell a tanítás eszményi céljait a valóságos „erőviszonyokkal”. A tanítási stratégia mindig a valódi – s lehetőleg objektíven feltárt – lehetőségek és feltételek alapján kívánja meghatározni a tanítás konkrét céljait és feladatait, s mentesülni szeretne az illúzióktól.”⁵³

⁵⁰ Báthory Zoltán (1992): Iskolák, tanulók, különbségek.. Tankönyvkiadó, Bp. 197 o.

⁵¹ Nagy Sándor (1997): Az oktatás folyamata és módszerei. Volos Bt. Bp. 57 o.

⁵² Falus Iván (szerk.) (1998): im. 274 o.

⁵³ Csoma Gyula: Tanuláselméletek és tanulási stratégiák. <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=esely-csoma-tanulaselmeletek.html>

2.3. A tanulási (tanítási) stratégiák

A tanulási stratégiák csoportosítására a különböző didaktikai munkák nem alkalmaznak egységes szempontsort vagy felosztási alapot.

Báthory Zoltán A. Lewyre hivatkozva a következő stratégiákat különbözteti meg: tanári magyarázat, felfedezéssel tanulás, kiscsoportos tanulás, individualizált oktatás, mesterfokú tanítás és tanulás, játékok, programozott oktatás.⁵⁴

A fenti felosztás aligha alkalmas rendszeralkotásra, mivel a felosztás egységes alapjának hiányában a felosztás tagjai között átfedések mutathatók ki. Miért ne folytathatna felfedezéssel tanulás kiscsoportokban? A játék is gyakran kiscsoportos keretek között zajlik, így nem indokolt egymás mellé rendeltetve szerepeltetni ezeket a fogalmakat. Hasonló a helyzet az individualizált oktatási stratégiával, hiszen a programozott oktatás jelentős teret kínál az individualizáláshoz.

Falus Iván szerint a stratégiák két nagy csoportját különböztethetjük meg aszerint, hogy felépítésükben a cél vagy a tanulás szabályozása játsza-e a központi szerepet.⁵⁵

A célközpontú stratégiák meghatározott módszerekkel kapcsolódnak össze, így az információ tanítása-bemutatás segítségével, a fogalomtanítás a magyarázat és a megbeszélés módszerével, a készségtanítás a direkt oktatással, a szociális és tanulási készségek kialakítása a kooperatív tanulással, a gondolkodás fejlesztése pedig a felfedezéssel tanuló párosítva jelenik meg, az egyes stratégiákhoz tartozó módszerek nem kizárólagosan a stratégiában megfogalmazott cél elérésére alkalmasak, hanem más stratégiákban is sikerrel alkalmazhatók.

A szabályozáseméleti stratégiák kategóriájában a nyílt oktatás, a programozott oktatás, az adaptív oktatás és az optimális elsajátítás címszava jelenik meg.

Véleményünk szerint ez az osztályozás is rejt logikai buktatókat, hiszen se arra nem törekszik, hogy egy jelenséget teljesen lefedjen, se arra, hogy a felosztás tagjai között lehetőleg ne legyenek átfedések.

A továbbiakban a stratégiákból levezethető felnőttoktatási módszerek hatásainak vizsgálatánál az alábbi, bizonyára az előzőekhez hasonlóan megkérdőjelezhető felosztást fogjuk alkalmazni:

A tanulási-tanítási folyamat résztvevőinek dominanciája alapján megkülönböztetjük a tanárközpontú, a kooperáción alapuló és a tanulóközpontú stratégiákat.

A tanárközpontú stratégiákról szólva elsősorban az előadást és a prezentációt mutatjuk be, a kooperáción alapuló stratégiák közül külön szólnunk a kiscsoportos tanulás különféle formáiról, a moderációs módszerről, a projektmódszerről, a tréningekről és szimulációs játékokról.

⁵⁴ Báthory Zoltán (1992): im. 197 o.

⁵⁵ Falus Iván (szerk)(1998): im. 275-276 o.

A tanulóközpontú stratégiák közül - az élethosszig tartó tanulás szempontjából legjelentősebb - az önirányított tanulás szerepe meghatározó a távoktatás, illetve az e-learning szempontjából.

A kiválasztott stratégiák és módszerek megjelenítését az indokolja, hogy a felnőttkori tanulás korszerű módszereit emlegetve, a „modern” felnőttképzések, továbbképzések és az egyéni tanulás jellemzőit és megvalósulását vizsgálva az említett eljárásokkal nagy gyakorisággal találkozunk.

Tanulmányunkban felhasználjuk azoknak a csoportos interjúknak és hallgatói esszéknek a tapasztalatait, amelyeket öt év óta készítettünk az intézményünkben tanuló levelező tagozatos hallgatókkal, összesen közel 1000 fővel. Hallgatóink nagyobb része a jelenlegi képzésen kívül is részt vett más felnőttképzésekben, ezért tapasztalataik nem csupán az egyetemi-főiskolai levelező képzésről szolgáltatnak információt. Az interjúk és esszék adatainak statisztikai elemzésétől ezúttal eltekintünk, a legáltalánosabb tapasztalatokat fogjuk csupán közölni.

3. Tanulási-tanítási stratégiák a felnőttképzésben

3.1. Tanárközpontú stratégia: a prezentációval kísért előadás

Az előadás a tanítás legrégebb módszere, ami a tudás közvetítésének csaknem kizárólagos módszereként használták már az ókorban.

Az előadást az elmúlt évtizedekben temérdek kritika érte, a kritika okára Nagy Sándor egy 1972-ben megjelent Didaktika c. tankönyvében világít rá a legjobban:

„ Ez az a módszer, amelyet a korábbi didaktika tankönyvek nem véletlenül neveztek akroamatikus módszernek (akroamatikosz – görög szó, azt jelenti, hogy meghallgatásra szánt).⁵⁶

A meghallgatás azt az asszociációt kelti az emberben, hogy a hallgató az előadó által kifejtett gondolatok passzív befogadója. A tanulói aktivitás tanulásban betöltött szerepét hangsúlyozó tanuláselméletek, különösen pedig a konstruktívizmus tiltakoznak a passzív tanulói szerep ellen. Nem véletlen, hogy az előadás nevében egyre ritkábban jelenik meg a felnőttképzési módszerek között, bár a gyakorlatban a tapasztalatok szerint még mindig őrzi vezető szerepét.

Így a korszerű felnőttképzési módszerek hatásainak elemzésekor nem az előadás, hanem újabb megjelenési formája szerint a prezentáció fogalmát használjuk abban az értelemben, ahogy erre az alábbiakban utalunk.

A prezentáció eredeti jelentése bemutatás, felmutatás, azonban a mai szóhasználatban általában az előadásnak a szemléltetéssel kísért módját értik alatta. Így például a Moderátoriskola c. könyvben a következőt olvashatjuk róla:⁵⁷

⁵⁶ Nagy Sándor. (1972): Didaktika. Tankönyvkiadó, Budapest. 191 o.

⁵⁷ Nissen, P. –Iden, U. (1999): Moderátoriskola. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 74 o.

„...prezentáción nemcsak tárgyi ismeretek, információk, vélemények, összefüggések és folyamatok „megvilágítását (tehát nemcsak pusztán közlését) értjük. Ezért alkalmazunk a beszéd mellett olyan segédeszközöket, mint pl. a moderációs tábla.”

Mielőtt az előadást a korszerű felnőttképzési módszerek tárgyalása kapcsán bemutatnánk, fel kell tenni a kérdést, hogy jogosak-e az előadást ért kritikák. Ha az aktív előadó-passzív, befogadó hallgató képletből indulunk ki, minden bizonnyal igen. Ez a típusú módszer igen hatékony az ismeretközvetítésben, de kevésbé alkalmas az önálló gondolkodás, véleményalkotás, probléma megoldási képesség fejlesztésére.

Az előadásnak azonban van más változata is. Az aktív előadó-aktív hallgató modell sokkal inkább arra utal, hogy a szóbeli közlés is kiválthatja azokat a reakciókat, amelyek az egyéni tudásépítmények bővüléséhez, gyarapodásához vezetnek.

Szükség van-e az előadásra/prezentációra a felnőttoktatásban?

Milyen feltételek mellett célszerű a szóbeli közlést, illetve a bemutatással kísért szóbeli közlőmódszert használni?

A módszer mellett szóló első érv, ami az oktatással foglalkozó szakembereknek először eszébe jut az, hogy sok embernek lehet segítségével viszonylag rövid idő alatt információt közvetíteni. Hasonlóképpen vélekednek a hallgatók is, ezt támasztják alá felnőttképzésben részt vevő egyetemisták körében folytatott kikérdezéses vizsgálataink. A hallgatói vélemények minden bizonnyal abból a szokásból indulnak ki, hogy a felsőoktatási intézmények levelező hallgatóinak meghirdetett konzultációk helyett gyakran tartanak lényegre törő, az ismeretanyagot koncentráltan közvetítő előadást.

A hallgatók fontosnak tartják az előadás módszerét az érdeklődés felkeltésére, új, még nem közölt vagy más forrásból nehezen hozzáférhető információk közvetítésére, elemzések bemutatására, a rendszerezés segítésére.

Hogyan valósítható meg az előadások és a prezentációk során az aktív előadó-aktív hallgató modell?

Az előadó optimális esetben világosan átlátja az előadás célját, ismeri a hallgatók szükségleteit, érdeklődését és előismereteit. Ez utóbbi azért is fontos, mivel az oktatás konstruktivista felfogása az egyén meglévő tudásrendszeréhez csatolható struktúrák képződésében látja a tanulás eredményeit, a meglévő tudásrendszerek képezik az alapot a továbbfejlesztéshez.

A tanulást segíti az előadás logikus felépítése, követhetősége. A prezentációs technikák nagy mértékben támogatják a gondolatmenet nyomon követését, a strukturális csatoláselmélet nézőpontjából segít a tartalom struktúrájának bemutatásában.

A felnőttoktatás sajátosságaira építő bevezetés felidézheti a felnőttek tapasztalatait az előadás témájában, előre vetítheti az új tudás hasznosíthatóságát, építhet a felnőtt érdeklődésére, vagy éppen felkeltheti azt. Ezek a tényezők aktív figyelmet, szándékos odafordulást eredményezhetnek a hallgató részéről.

A téma kifejtése során is fenntartható a hallgatóság aktivitása. A probléma-kiindulású, a hallgató tudásszintjének megfelelő témabemutató az esetek többségében kiváltja a hallgató önálló gondolkodását, ezt csak erősítik az előadás közben feltett kérdések.

Az előadás során lezajló kommunikációs folyamatok jellemzői közismertek. Bár a felnőttoktatók nagyobb részének kommunikációs stílusával elégedettek, mégis időről időre találkoznak olyan előadókkal, akik kerülik minden verbális és nem verbális visszajelzés lehetőségét a hallgatóság részéről, jó esélyt adva ezzel a szellemi passzívitásba.

Hallgatói vélemények szerint sokkal több gondot okoznak a prezentációk. Gyakran túl sok információt tartalmaznak fóliák, diák, és a kedvezőtlen tapasztalatok néha arra ösztönzik a résztvevőket, hogy gondolkodás helyett szélesebb másolásba fogjanak. Hallgatókkal készült interjúim során a megkérdezett hallgatók nagy gyakorisággal említették azt a rossz gyakorlatot, hogy a teleírt fóliát – még mielőtt le lehetett volna másolni (a megértésről már nem is szólunk) – gyorsan felcserélik egy újabb, hasonló mennyiségű adathalmazt található információhordozóval. Alig van „jobb” módszer arra, hogy visszatérjünk az aktív tanár-passzív hallgató kiindulási modellre. Nyilván való, hogy a rosszul alkalmazott prezentációk nem ismerik a tananyag strukturálásának kedvező hatását az egyéni tudásképződmények bővítésére.

A számítógépes prezentációk, jó didaktikai felépítés esetén, nagy segítséget nyújthatnak a megértéshez. Ehhez azonban kevés a színes megjelenítés, a nagy számú animáció, mert ezek, didaktikai szakértelem hiányában szolgálhatják a figyelem elterelését is, és nemcsak annak fenntartását.

Az oktató személyisége, kisugárzása életre szóló élményt, mintát, modellt jelenthet, amit semmilyen virtuális tanár vagy tananyag nem helyettesíthet. Nem feledkezhetünk meg azonban arról, hogy a legkiválóbb előadás sem gyakorol egységes hatást minden résztvevőre. A konstruktivista szemléletű előadó tudja és elfogadja, hogy az általa bemutatott strukturák az egyén tudásába beépülve más értelmet, más jelentést nyernek.

Véleményünk szerint – és ebben a hallgatói megállapítások is megerősítenek bennünket – a jó előadás élmény, szellemi élvezet a hallgatónak, segíti tanulási folyamatait, fejleszti a szóbeli és vizuális kommunikáció megértésének és feldolgozásának képességét. további gondolkodásra, problémamegoldásra motiválja, sőt akár élethosszig tartó önálló tanulási folyamatokat indíthat el, ezzel támogatva a kulcskompetenciák fejlesztését.

3.2. Kooperatív stratégiák

A címben megjelölt „kooperatív stratégiák” fogalmat a továbbiakban következő értelemben használjuk:

Kooperatív stratégiák alatt értjük egyrészt az andragógus és a hallgatók együttműködésén alapuló komplex eljárásmodokat, másrészt ide soroljuk azokat a tanulási helyzeteket is, amikor a kooperáció nem elsősorban a felnőttoktató és a hallgatók, hanem a tanulók együttműködésében ölt testet.

3.2.1. Csoportmunkák

A hallgatók kiscsoportban végzett tevékenységének célja a tudás bővítése mellett az együttműködési készségek fejlesztése.

A csoportmunka során általában 4-6 fős kiscsoportokat alakítunk valamely feladat közös megoldására.

A csoportmunka célja lehet valamely témakör feldolgozása anyaggyűjtéssel, források kiválasztásával, az egyéni tapasztalatok alapján szintézisalkotás, általánosítások megfogalmazása, problémamegoldás, stb. „A tartalmakat lehetőség szerint a résztvevőkkel együtt, meglévő tapasztalatainknak és érdeklődésünknek megfelelően kell meghatározni. – írja Feketéné Szakos Éva – A résztvevők a tudatosan kialakított, komplex tanulási környezetben új tapasztalatokat szerezhetnek, melyeket a tanulócsoportban aktívan feldolgozva önmaguk számára érthetővé tesznek, és előzetes tudásukba beépítenek.”⁵⁸

A csoportok összetételük szerint lehetnek homogének vagy heterogének, alakulhatnak spontán módon vagy tanári befolyásra. Felnőttoktatásban a csoportképzés ismerve lehet a tanulók érdeklődése, élettapasztalata, kora, foglalkozása, stb. A csoportösszetételt meghatározhatja a megoldandó feladat: a sajátos témák feldolgozásánál (pl. különböző típusú műalkotások elemzésénél) célszerűbb az azonos érdeklődésű hallgatókat együttes munkálkodásra ösztönözni, míg az élettapasztalatok szintetizálása egy heterogén csoportban sokrétűbb eredményekkel kecsegtet.

A csoportmunka kiindulása a tanulási cél, és a közösen megoldandó feladat.

A csoportok belső működésük közben különböző munkamódszereket használhatnak. Az egyik esetben a csoporttagok felosztják egymás között a munkát, az egyes részfeladatok megoldása után alkotják meg a közös szintézist. Más csoportok belső eszmecserével, vitával próbálnak meg konszenzusra és egyúttal eredményre jutni. A konszenzus kialakítására az együttműködő csoportokban nagyobb az esély, mint a versengőkben. Tapasztalataink szerint nem ritka az az eset sem, amelyben a csoport valamely tagja felvállalja a feladatmegoldást, miközben a többiek egymással a munka témájától idegen beszélgetést folytatnak. Ez utóbbi az alacsony motivációjú, érdektelen hallgatói csoportokban következhet be.

A csoportmunka eredményeinek bemutatásával többnyire a csoport spontán „ki-termelődött” vezetőjét bízzák meg, aki összefogta, netán elvégezte a munkát.

A csoportmunka egyik leggyengébb eleme a teljesítmény értékelése. A csoport együttes teljesítményének értékelése általában nem okoz konfliktusokat, sokkal nehezebb azonban az egyéni teljesítmények megítélése. Erre csak abban az esetben vállalkozhat az andragógus, ha módjában állt megfigyelni az egyén hozzájárulását a közös eredmények létrejöttéhez.

A csoportmunka fejleszti a társas együttműködés kompetenciáit, teret ad a kreativitás, a csoportos problémamegoldás készségének elsajátítására.

⁵⁸ Feketéné Szakos Éva (2002): i.m. 67 o.

A csoportmunka a konstruktív tanulás hatásos módszere, amelyben az egyéni nézőpontok és látásmódok különbözősége hozzájárul a felnőttek szükséges és hasznos tudásának kialakításához.

3.2.2. A projekt módszer

A projektmódszer kialakulása az oktatásban a 20. század elején megjelenő reformpedagógiai mozgalmak egyik eredménye. Első alkalmazója Dewey volt, a projekt-módszer pedagógiai leírása viszont Kilpatricktól származik. E helyen eltekintünk a projekt-módszer neveléstörténeti bemutatásától és értékelésétől, helyette inkább a felnőttoktatásban való alkalmazhatóságát mutatjuk be.

A projektmódszer lényege a tanuló vagy tanulók önálló tevékenysége, amit a pedagógus/andragógus csak rejtetten irányít. A módszer alkalmazható egyes tanulók és tanulócsoportok esetén is, mindkét szituációban feltételezi a tanár-tanuló kooperációt.

A projekt módszer sajátos jegye a tanuló nagy fokú szabadsága, ami a célok kiválasztásától a feladat végrehajtásáig és a tevékenység eredményének értékeléséig a tanulás minden mozzanatára kiterjed. Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy a projekt módszer direkt célja soha nem a tanulás, hanem valamilyen konkrét feladat vagy probléma megoldása., amelynek mintegy „melléktermékeként” jelennek meg az új tudáselemek, ismeretek, jártasságok, készségek és képességek.

A projektmódszer kritériumait M. Nádasi Mária a következőképpen írja le:⁵⁹

A projekt a hallgatók problémafelvetéséből származzon, a tanulók találják ki a projekt tárgyát.

A projekt céljának meghatározását követi a tevékenység megtervezése, amit természetesen azok a hallgatók végeznek, akiktől a célkitűzés származik.

A projekt végrehajtása során valóságos tevékenységeket végeznek a hallgatók, ami nem azonos a tradicionális iskolai feladatokkal. A projekt eredményeinek értékelése szintén a tanulók feladata.

A projektmunka a felnőttoktatás specifikumaihoz igen jól alkalmazkodó módszer, mivel nemcsak a problémamegoldó képesség, a kreatív gondolkodás és a kooperációs készség fejlődik általa, de a tanulók valós problémákat oldanak meg, az új tudást a hasznosítás közben sajátítják el, az alkalmazás a lehető leghamarabb bekövetkezik. Az önálló témaválasztás lehetővé teszi, hogy az egyén érdeklődéséhez közelálló valós élethelyzet megoldása legyen a projekt témája.

A projektmunka során az andragógus szerepe is inkább segítő, támogató, kevésbé ismeretátadó, irányító.

Véleményünk szerint a projektmunka alkalmazásának lehetőségei sokkal szélesebbek, mint ahogy azt a felnőttképzések mai gyakorlatában tapasztalhatjuk, a módszertani fejlesztés irányainál mindenképp érdemes figyelni rá, mint hatékony és eredményes

⁵⁹ M. Nádasi Mária (2003): Projektoktatás. Gondolat Kiadói Kör, Budapest

eljárásra. Ugyanakkor általa olyan fontos kulcskompetenciák fejlődnek, mint a komplex információ kezelés, tervezési és döntési képesség, önértékelés.

3.2.3. Beszélgetés – oktatási céllal

A beszélgetés célja egy téma közös feltárása, a megértési folyamatok elindítása a beszélgetés résztvevőiben. A módszer lehetővé teszi, hogy a résztvevők kérdezzenek, felvessék saját problémáikat.⁶⁰

A beszélgetés feltétlenül igényli a résztvevők aktivitását, ennek hiányában monológgá, vagy legfeljebb dialógussá szűkül. Alkalmazása kifejezetten akkor célszerű, ha a csoporttagok szívesen kommunikálnak egymással.

A beszélgetés egyik legfontosabb feltétele, hogy a résztvevők rendelkezzenek előismeretekkel a felvetett témáról. Ennek hiányában igen terjedelmes, de sehova sem vezető „fecsegés” következhet be, ami alkalmas az idő eltöltésére, de nem alkalmas a tanulási célok elérésére.

A témával kapcsolatos előismeretek létezése mellett a módszer eredményes alkalmazásának feltétele az is, hogy a résztvevőknek legyen kedvük az adott témáról eszmecserét folytatni, rendelkezzenek érdeklődéssel a téma iránt.

Az ember szívesebben beszélget ismerősökkel, mint vadidegenekkel, ezért azokban a csoportokban, amelyekben a résztvevők nem ismerik egymást, célszerű a megismerkedéssel kezdeni.

A bemutatkozással együtt vagy közvetlenül utána fel lehet tenni a kezdőkérdést, ami kulcsfontosságú a beszélgetés későbbi alakulásában. A jól megfogalmazott nyitókérdés minden résztvevő számára izgalmas, van róla mondanivalójuk, általa megélelniük a résztvevők szellemi aktivitása. A beszélgetés a csoporttagok előzetes tudására és tapasztalatára épít, ezeket a meglévő tudáselemeket hívja elő, és bővíti, színezi, új rendszerekbe építi be. A beszélgetés ezért a konstruktív tanulásnak egy igen eredményes módszere megfelelő didaktika feltételek teljesülése mellett. A jó, elsősorban a gondolkodási műveletekre épülő kérdések segítenek az új tudás-struktúrák létrejöttében.

A beszélgetés végén a vezető összefoglalja a tanulságokat, rendszerezi a főbb megállapításokat, ezzel segíti a tudásépítést.

Kikérdezéseink tapasztalatai alapján megjegyezzük, hogy szinte minden hallgató rendelkezik olyan tapasztalatokkal, amelyek a beszélgetés veszélyeire hívják fel a figyelmet. A rosszul tervezett és szervezett beszélgetés alkalmas lehet az idő eltöltésére, de eredményei legalábbis kétségesek. Az előismeretek hiánya vagy az érdektelenség éppúgy a módszer kudarcához vezet, mint a beszélgetés vezetőjének kompetencia hiánya, vagy ráhagyó irányítási stílusa.

Lehetséges negatívumai ellenére mégis úgy véljük, hogy a beszélgetés kisebb csoportokban az aktív tanulás igen hatásos módszere lehet.

⁶⁰ Dinnyés János, Rakaczkiné Tóth Katalin, Lada László (2001): Felnőttképzés. Szent István Egyetem, Gödöllő

3.2.4. Az esettanulmány módszere

Az esettanulmány módszerének célja egy téma feldolgozása egy konkrét szituáció alapján. Az esettanulmány alkalmas arra, hogy a résztvevők egyéni tapasztalataikat és előzetes ismereteiket felhasználják a konkrét eset kapcsán felvetett probléma hátterének megvilágítására, közben eltávolodjanak az esetleges közvetlen érintettségűtől.

Az esettanulmány alapját képező szituációt általában írásban mutatjuk be a résztvevőknek. Az elemzéshez alkalmas esetek optimális esetben a valóságból származnak, forrásai lehetnek a médiában megjelent közlemények, szakirodalom, saját élmények, stb.

A bemutatott esetet általában röviden, áttekinthetően mutatjuk be, megjelöljük a fontos információkat. Ugyanakkor a résztvevők kreativitására van bízva, hogy a hiányzó feltételeket hogyan találják ki, miképpen azonosulnak a problémával.

A módszer alapjául szolgáló esetek alaptípusai:

Egy problémát nyitott eseként mutatnak be, erre kell megoldási lehetőségeket kidolgozni a résztvevőknek. A másik alapesetben a problémát megoldásával együtt tárják a tanulók elé, ez esetben a prezentált megoldás kritikáját vagy éppen a sikerét kell felsorakoztatott érvekkel bemutatni. Lehetséges a két megoldást ötvözni oly módon, hogy a zárt esetet átalakítják nyitottá akkor, ha az eset megoldását nem találják megfelelőnek.⁶¹

Amennyiben az esettanulmányt a hallgatók külön munkacsoportokban dolgozzák fel, a megoldásokat célszerű plenárisan megbeszélni, így össze lehet hasonlítani a különböző nézőpontokat, megoldási lehetőségeket.

A tanulás konstruktivista aspektusából az esettanulmány módszerének előnye, hogy a résztvevők saját tapasztalataira, így egyéni tudásstruktúráikra épít, lehetővé teszi a probléma egyéni értelmezését, feltételezi a gondolkodás aktivitását, és lehetővé teszi a struktúrák egyénektől függő továbbépítését.

3.2.5. A tréning módszer

A tréning talán a modern felnőttoktatás egyik legkedveltebb, de mindenképp leggyakrabban emlegetett módszere.

A tréning szócikk a Felnőttképzési Lexikonban Kiszter István tollából a következőt mondja:

„tréning: adott, általában szűk témakörben, képzett vezető közvetlen irányításával folyó tanulási forma. Alapja az irányított gyakorlás, lehetőség szerint a készség-szintű résztvevő önálló tevékenységre való képességének eléréséig”⁶²

⁶¹ Knoll, J. (1996): Tanfolyam- és szeminárium módszertan. Német Népfőiskolai Szövetség, Budapest, 136-139.o.

⁶² Felnőttoktatási és képzési lexikon (2002) MPT-OKI Kiadó-Szaktudás Kiadóház, Budapest, 550 o.

A fenti meghatározás a tréning fogalmat leszűkíti, és kifejezetten a speciális képességek és készségek fejlesztését érti rajta. Ebbe a csoportba sorolhatók pl. az értékesítési tréningek, a kommunikációs tréningek, a tanári készségeket (kérdés, magyarázat, értékelés) fejlesztő tréningek és így tovább. Jellemzőjük, hogy le lehet írni az elsajátítandó viselkedés jellemzőit, modelleket lehet bemutatni a kívánatos magatartásra, és meg lehet állapítani, hogy a gyakorlást végző hallgatónak mennyire sikerült a kívánt viselkedést elsajátítani.

A felnőttképzés gyakorlatában találkozunk az önismereti és személyiségfejlesztő tréningek műfajával. Ennek a módszernek egyik első összefoglalója volt a hazai szakirodalomban Rudas János: *Delfi örökösei* című munkája.⁶³ Az önismereti tréningek a pszichoterápiából származnak, de az 1980-as évektől a legkülönbözőbb képzési-fejlesztési feladatok megoldásában használják őket.

E tanulmányban nem áll módunkban az önismereti és személyiségfejlesztő tréningek bonyolult módszertanát ismertetni, mindössze néhány, a hallgatói kikérdezések során rendszeresen felmerülő módszertani problémát mutatunk be.

Véleményünk szerint az önismereti tréningek vezetése igen nagy szakértelmet igényel. Értjük alatta a pszichológiai felkészültséget, az empátiát, a tapintatot, és még sok, itt alig felsorolható tulajdonságot. A fenti feltételek hiányában a tréning az ellenkező hatást válthatja ki, mint ami a célja volt.

Az önismereti tréningek során igen fontos lenne a részvétel önkéntessége. Egy-egy hallgatói csoportban a hallgatók negyede-harmada szokott úgy nyilatkozni, hogy nem kedveli a tréningeket, mivel nem szívesen mutatja meg másoknak személyiségének rejtett dimenzióit. Az ilyen típusú tréningek elutasításában gyakran a tréner nem megfelelő felkészültségének, a motiváció és a motiválás hiányának van jelentős szerepe.

A tréning közben bekövetkező csoportdinamikai folyamatok kezelése szintén tréneri kompetencia. Megfelelő szakértelem hiányában a csoportmegbeszéléseken keletkezett feszültségek feltorlódhatnak, a résztvevők a negatív visszajelzéseket felnagyítják, társaikkal megromlik a viszonyuk, és énképük formálódásában nem kívánt torzulások következhetnek be. A tréner szerepére hívja fel a figyelmet Forintos Klára tanulmánya is.⁶⁴ Úgy véljük, a trénernek alapos felkészülése az egyik kulcsa a módszer eredményes használatának.

A tréning kompetencia fejlesztő hatásai meglehetősen sokfélék: az önismeretre alapuló önfejlesztés, kritika és önkritika, mások befolyásolásának képessége, hatékony kommunikáció és így tovább, ezért alkalmazása megfelelő feltételek mellett indokolt lehet.

⁶³ Rudas János (1990): *Delfi örökösei*. Gondolat Kiadó, Budapest

⁶⁴ Forintos Klára (2001) *Képességfejlesztő tréningek tapasztalatainak elemzése a hallgatói visszajelzések tükrében*. Tudásmenedzsment. 2. 49-52. o.

3.2.6. A vita

Az alábbiakban a vitáról, mint a felnőttképzés egy módszeréről szólunk.

A demokratikus szervezetek működésének egyik jellemzője a vita, ezért úgy véljük, hogy a vitának és a vitakultúra fejlesztésének helye van a modern felnőttoktatási módszerek között.

A tervezett vitát, mint oktatási módszert – legalábbis kiinduló pontját tekintve – megkülönböztetjük a hallgatók egymás között és a hallgatók és oktatók között spontán kirobbanó vitáitól.

A vita megjelenhet önálló módszerként valamely didaktikai cél elérése érdekében, de lehet része más módszerek alkalmazásának is.

A vita során vélemények, álláspontok ütköznek, a vitatkozó felek kívánják egymást meggyőzni érvekkel vagy érzelmekkel saját igazukról.

Az értelmes, tanulásra is alkalmas vita feltétele, hogy a vitában részt vevő felek rendelkezzenek tudással a megvitandó témáról, tudjanak és akarjanak róla véleményt mondani. Hallgatói tapasztalatok szerint a fenti előfeltételek nem mindig teljesülnek a felnőttképzésekben alkalmazott viták során, pedig ezek hiányában a vita nem vezet sehova, a legvalószínűbb eredménye az indulatok felkorbácsolása és az idő hiábavaló eltöltése.

Az andragógus szerepe a vitában a megvitandó probléma felvetése, a vita strukturálása, a vitaközös szabályainak betartására ösztönzés, a vita továbbblendítése megfelelő kérdések feltevésével, a vita eredményeinek összefoglalása.

A vita a résztvevőket gondolkodásra és aktivitásra ösztönzi. Különös szerepe van a logika fejlesztésében, a helyes és megalapozott érvelések gyakorlásában. Mindezek mellett a vita növeli a toleranciát, fokozza a kritikai attitűdöt és hozzájárul az énkép és önismeret fejlesztéséhez.

3.2.7. A moderációs módszer

Loránd Ferenc írja a Moderátoriskola c. könyv előszavában:

„A felnőtt saját élettapasztalatának és tudásának a tanárénál semmivel sem kisebb, csak éppen másképp feltöltött tárházát hozza a tanulási folyamatba... Annak, aki ezt a folyamatot vezeti, nem az a dolga, hogy megtöltsön egy üres edényt, vagy teleírjon egy üres lapot, hanem az, hogy felszínre hozzon, rendezni és kifejezni segítsen tudásokat és szükségleteket.”⁶⁵

A moderációs módszer a gazdaságból került az oktatásba. A módszer kiinduló gondolata az, hogy minél szélesebb társadalmi csoportok vegyenek részt a döntések előkészítésében és meghozatalában. Másik célja a módszer alkalmazásának, hogy az összetett problémák megoldását lehetséges legyen több nézőpontból megközelíteni.

⁶⁵ Nissen, P. – Iden, U. (1999): im. 6.o

A módszer alapeszméje, hogy a csoportoknak maguknak kell megtanulniuk az önálló ismeretszerzést és problémamegoldást. Egyik legfőbb előnye a kooperációs készség fejlesztése.

A moderációs módszer sok tekintetben hasonlít a megbeszélésekhez, vitákhoz. Alapvető, és mindenki számára érzékelhető különbséget azonban már a külsőségekben fel lehet fedezni. A moderáció alkalmazásának tárgyi feltételei a kitűző táblák, kartonlapok, filctollak, ragasztó vagy más eszköz a rögzítéshez. A terem elrendezésekor a székek félkör alakban helyezkednek el, biztosítva ezzel a nyílt kommunikációt a csoporttagok között.

A fent említett külsőségek módszertani megfontolásokból kerülnek a tanulási folyamatokba: a táblák, kitűzők a csoportos megbeszélés során felvetődött gondolatok rögzítését, vizuális megjelenítését és rendszerezését szolgálják.

A moderációs módszer irányítója a moderátor, aki nem tudásforrás, megfellebbezhetetlen szakmai tekintély, hanem a folyamat metodikai segítője.

A moderációs foglalkozások résztvevői lehetnek egymás számára ismerősek, de alkalmazhatjuk a módszert idegenekből álló csoportban is. Ez utóbbi esetben az első lépés a megismerkedés. Nem zárható ki az sem, hogy az ismerősökből álló csoport tagjai csak felületesen, látásból vagy névről ismerik egymást, és szeretnének több információt megtudni tanuló társaikról, ilyenkor is célszerű a bemutatkozással kezdeni a foglalkozást. Meg lehet beszélni, hogy a csoporttagok mit szeretnének tudni a többiekéről, és ezekhez lehet igazítani az első kérdéseket. Az önbemutatót szolgáló kitarulkozáshoz való viszony erősen függ a hallgató személyiségétől. Kevésbé nyitott, vagy befelé forduló egyének csak keveset hajlandóak önmagukról elárulni, az erőszakos ösztönzés pedig nem feltétlenül vezet eredményre, inkább a bezárkózást fokozza.

Az ismerkedést követő ráhangolódás a figyelem felkeltését is szolgálja. A téma kifejtésében, a vélemények, ötletek, javaslatok összegyűjtésében nagy szerepe van a vizuális megjelenítésnek és rögzítésnek, akár szóbeli hozzászólásról, akár írásbeli véleményalkotásról van szó.

A módszer sikeres alkalmazásában nagy szerepe van a moderátornak, aki nem a téma legkiválóbb ismerője, sokkal inkább az ötletek felszínre kerülésének támogatója, jó kérdések megfogalmazója, aki a háttérből irányítja a foglalkozást.

A moderációs módszer a konstruktivista tanulásfelfogással összhangban használható módszer, sikerének feltétele a jól motivált és a módszer iránt fogékony tanulók mellett a metodikailag felkészült moderátor.

Megjegyezzük, hogy a moderációs módszer a tréningek során is megjelenhet.

A moderációs módszer fejleszti az együttműködést, a kreativitást, az értékelés és rendszerezés képességét, a gondolatok verbális és vizuális megjelenítésének kompetenciáját.

3.3. Individuális stratégia: az önirányított tanulás

M. Knowles szerint önirányított tanulásról akkor beszélhetünk, ha a tanuló saját maga kezdeményezi a tanulást, mások segítségével vagy anélkül diagnosztizálja saját tanulási szükségleteit, megfogalmazza a tanulás céljait, megkeresi a tanuláshoz szükséges humán és materiális forrásokat, megfelelő tanulási stratégiát választ, és értékeli saját tanulási eredményeit.⁶⁶

A célok meghatározását, a tanulási stratégiák kiválasztását, az eredmények értékelés kritériumainak a meghatározását tanulási programnak nevezzük.

Knowles írja a felnőttek önirányított tanulási folyamatairól, és ennek kapcsán a tanári szerepekről:⁶⁷

- a. A felnőttek tanulásában olyan pszichikus klímát kell kialakítani, amelyben a tanulót elfogadják, megbecsülik, a tanár és a diák között a kölcsönösség szelleme uralkodik.
- b. A tanulási folyamat megkezdése előtt a hangsúlyt a tanulási igények öndiagnózisára kell tenni. Lehetséges eljárás, hogy a tanuló számára modelleket adnak pl. arról, hogy milyen a jó tanár, a jó szülő, a jó matematikus, ezzel lehetővé válik az egyén számára, hogy megállapítsa, melyek azok a tulajdonságok és kompetenciák, amelyek hiányoznak belőle, és útmutatást adnak az önfejlesztéshez.
- c. Az egyén az öndiagnózis alapján megtervezi saját tanulási programját, az igényeit tanulási célokká transzformálja, olyan tanulási alkalmakat keres, amellyel közelebb kerül a célok eléréséhez, majd a tanulás folyamatában és befejezésekor értékeli, hogy milyen mértékben közelítette meg az általa kitűzött célokat.
- d. Az önirányított tanulási folyamatban a tanár vagy tutor mint forrás-személy működik közre, aki nem tanítani akarja a másik embert, hanem támogatni a tanulását.
- e. A tanár segít a tanulónak az önértékelésben, a tanuló információkat gyűjt arról, hogy mennyire sikerült a célokat elérnie.
- f. A segítő tanár vagy tutor nagy hangsúlyt fordít a tanuló tapasztalatainak felhasználására a tanulási folyamatban.

A tanulás segítőjének kiemelt figyelmet kell fordítani arra, hogy milyen a tanuló tanulási tapasztalata, olvasási készsége, jártassága a felfedezéssel tanulásban, különösen a projektek területén, amelyek lehetőséget adnak a tanulónak az innovatív tanulásra. A tanár prezentációs, átadó szerepét az önirányított tanulásban átveszik a tanulás alapját képező tananyagok, amelyek gyakran a szó klasszikus értelmében nem nevezhetők tananyagoknak, inkább tanulásra alkalmas ismerethordozóknak, legyen szó szövegekről, multimédiás anyagokról, hypertextről és így tovább.

⁶⁶ Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.

⁶⁷ Knowles, M (1970). *The modern practice of adult education*. New York: Association Press

Az önálló tanulást biztosító eszközök nem szorítják háttérbe a tanár szerepeket, hanem átalakítják, a tanár-diák személyes találkozásának helyébe lép az elmék és gondolatok találkozása.

Az önirányított tanulás támogatása olyan speciális szakmai tudást igényel, amivel nem feltétlenül rendelkezik minden tanár. Erre a tanári szerepre külön fel kell készülni didaktikai szemléletmóddal, a tanulásra hangsúlyt helyező szakmai és módszertani tudással.

Gottwald és Sprinkart szerint az önirányított tanulónak legalább öt, a sikeres tanulásához vezető készséggel kell rendelkeznie, ezek a következők: az önmeghatározás és orientáció készsége, a válogatás és döntés készsége, az eszköztudás használatának készsége, tanulási készségek és szervezési készség.⁶⁸ Az önirányított tanulás tehát feltételezi a fenti alapkészségek meglétét, de lehetőséget ad további kompetenciák fejlesztésére is.

A digitális tanulási környezet az önirányított tanulás számára eddig soha nem látott lehetőségeket kínál. Ez nem jelenti azt, ahogy a fentiekben is láttuk, korábban nem beszélhettünk volna önirányított tanulásról. Otto Peters szerint viszont a hagyományos eszközökkel való önirányított tanulás és a digitális eszközökkel folyó tanulás úgy viszonyul egymáshoz, mint a hintó, amelynek alapján az első autót terveztek, a modern gépkocsikhoz, amelynek kifejlesztéséhez a hajtóerő, az olaj szolgáltatott korábban minden képzületet felülmúló lehetőséget.⁶⁹

Az önálló, önirányított tanulást lényegesen megváltoztatja és megkönnyíti, hogy a tanuló számára végtelen sok információ válik hozzáférhetővé néhány billentyű lenyomásával a számítógépen. Könyvek, folyóiratok, enciklopédiák, könyvtárak katalógusainak megszámlálhatatlan sora kínál kényelmesebb elérhetőséget a tanulni szándékozók számára. De nem csak a hagyományos információhordozók kínálnak új feltételeket az önirányított tanulónak, hanem hypertextek, az online tanulás vagy éppen a virtuális kommunikáció.

A hypertext Joyce szerint a gondolatokat inkább térben mint időben mutatja be.⁷⁰ A hypertextek általában kognitív egységekből állnak, amelyekben megjelenhetnek szövegek, képek, ábrák, videók, stb. Az egységek egymáshoz sokféleképpen kapcsolódnak, lehetőséget biztosítva arra, hogy a tudás megszerzésének a legkülönbözőbb útvonalait járja be a tanuló, mintha az óceán végtelen vízén evezne különböző irányokba. A hypertext segítségével a tanuló előtt számtalan lehetőség nyílik tanulási igényeinek és szükségleteinek kielégítésére.

A tradicionális, külső irányítású tanulási folyamatokra jellemző a tanulási tartalmak és a tananyagok lineáris felépítése, amelyet a tudás bemutatása és átadása determi-

⁶⁸ Gottwald, F.-T., Spinkart, K. P. (1998). *Multi-Media Campus. Die Zukunft der Bildung*. Düsseldorf: Metropolitan-Verlag

⁶⁹ Joyce, M. (1989) : Interview. *Discover. The World of Science*, November, 1989.27 Peters, O. (2002) : *Distance Education in Transition. New trends and challenges*. Bibliotheks- und Informationssysteme der Universität Oldenburg, Oldenburg p.64.

⁷⁰ Joyce, M. (1989) : Interview. *Discover. The World of Science*, November, 1989.

nál. Ez a logika nem feltétlenül kedvez az önirányított tanulónak, aki a tudást saját információkereséssel, a szükséges információk kiválasztásával, értékelésével és alkalmazásával kívánja megszerezni. Ezért jelentenek az önirányított tanulás számára a hypertextek optimális lehetőséget. A tanuló saját érdeklődésének és asszociációnak függvényében olyan tanulási utat járhat be, amit esetleg rajta kívül egyetlen tanuló sem választana.

A hypertextek segítségével történő tanulás jellemzője, hogy nemcsak az önirányított tanulás egyik hatékony eszköze, de az önirányított tanulás előiskolájának is tekinthető.

A hálózatok az önirányított tanulás lehetőségeit tovább bővítik. A hálózatok gondoskodnak arról is, hogy a legfrissebb információhoz tudjon hozzájutni a tanuló. A 32 kötetes Encyclopaedia Britannica megjelent CD-ROM-on, de elérhető Interneten is, ahol mindig a legfrissebb verzióval találkozik az információkereső tanuló. A virtuális könyvtárak, folyóiratok egyre sokasodó száma is lehetővé teszi, hogy könnyen hozzáférhető legyen a legújabb tudás mindenki számára.

A hálózaton való tanulásban a hallgató szabadsága még nagyobb, mint a hypertextekkel való tanulásban. A hypertextek általában egy szerzőtől vagy szerzőcsoporttól származnak, azonos felfogást és gondolkodásmódot tartalmaznak, míg a hálózaton szereplő információk a legkülönbözőbb szerzők alkotásai, amelyek más-más nézőpontot, attitűdöt, véleményt közvetítenek a tanuló felé. Ezek a források lehetőséget biztosítanak a tanulónak a szerzők álláspontjának összehasonlításra, önálló gondolkodásra és állásfoglalásra ösztönzik. Ugyanakkor a nagy mennyiségű információ miatt nagy a veszélye annak, hogy a tanuló tévutakra lép, a tudást nem autentikus forrásokból szerzi. Az önirányított tanulás esetében a tutor szerepe lehet, hogy ezeket a félreértéseket segítsen kiküszöbölni, az értékes tudást a felületes, tudománytalan információktól elkülöníteni.

A hálózatok lehetőséget kínálnak a virtuális kommunikáció számára, ami szintén az önirányított tanulást támogatja. A tanulók megválaszolatlan kérdéseiket, számukra megoldhatatlan problémáikat közzé tehetik, és olyan társakra lelnek, akikkel fizikai közelségbe aligha kerülhettek volna, de segíteni tudnak a probléma megoldásában. Intézményes tanulás esetén a virtuális kommunikáció természetesen lehetőséget ad azokkal a tanuló társakkal való kapcsolattartásra, akik hasonló programokban vesznek részt. A hallgatók között informális kommunikáció és információ csere segíti a hallgatót abban, hogy függetlensége erősödjék a tanulási folyamatokban.

A videokonferencia tervezett, szervezett, de a virtuális kommunikáción alapuló oktatási esemény. Ha a tanuló saját akaratából, saját gondolataival részt vesz egy ilyen konferencián, módjában áll kontrollálni, hogy mások mennyire fogadják el véleményét, gondolatait, következtetéseit.

A virtuális kommunikáció lehetővé teszi azt is, hogy a hasonló kérdések iránt érdeklő önirányított tanulók csoportokat hozzanak létre, projekteket dolgozzanak ki, informálják társaikat saját kutatásaikról, és rendelkezésükre bocsássák az általuk feltárt információkat.

Paulsen a digitális környezetben folyó önirányított tanulás négy modelljét különbözteti meg:⁷¹

- Egy tanuló magányosan tanul, ezt WWW paradigmának nevezi. A legtöbb autonóm tanulási folyamat ilyen módon zajlik le.
- Egy tanuló-egy másik személlyel tart kapcsolatot, ez az e-mail paradigma. A gyakorlatban jelentheti azt, hogy egy önirányított tanuló kapcsolatot tart a tanulási tanácsadójával, tutorával, de jelentheti azt is, hogy egy tanuló tanulási céljainak elérése érdekében egy másik tanulóval kommunikál.
- Egy személy több személlyel van tanulási kapcsolatban a következő modellben. Ez történik például akkor, amikor olyan tanítási esemény következik be, amelyből több tanuló is profitálhat. Ez a modell írja le azt a szituációt is, amikor egy magányos tanuló olyan üzenetet tesz fel a világhálóra, amiben tanácsot, segítséget kér tanulási problémájának a megoldásához.
- Az utolsó modell jellemzője, hogy több személy kerül több személlyel kapcsolatba, amit az idézett szerző számítógépes konferencia modellnek nevez. Ez a modell teszi lehetővé a magányos tanulók számára is, hogy vitákban, szerepjátékokban, brainstormingokban, projekt csoportokban működjenek együtt.

Az önirányított tanulás digitális környezetben feltételezi bizonyos kulcskompetenciák meglétét, és lehetőséget ad további kompetenciák fejlesztéséhez, ilyenek például a komplex információkezelés és az informatikai eszközök készségszintű alkalmazását segítő kompetenciák. Az önirányított tanulás a konstruktivista tanulásfelfogás realizálásának egyik legfontosabb módja, az élethosszig tartó tanulás alapja és feltétele.

4. Zárógondolatok

A fenti tanulmányban a felnőttoktatás korszerű módszereinek hatását kíséreltük meg bemutatni a konstruktivista tanulásfelfogás és a kulcskompetenciák fejlesztésének aspektusából. A stratégiák/módszerek tárgyalásánál nem törekedtünk a felnőttképzés szakirodalmában fellelhető valamennyi módszer típus bemutatására, mivel ezek gyakran csak elnevezésben, esetleg kisebb, a lényegét nem érintő variációkban különböznek egymástól.

Véleményünk szerint az élethosszig tartó tanulás belső folyamatainak megértéséhez a konstruktivista tanulásméлет és a kulcskompetenciák fejlesztése szolgálhat alapul. A felnőttképzésben alkalmazott módszerek optimális esetben nemcsak a tanulási tartalmak elsajátításához, de az élethosszig tartó tanulás feltételeinek a megteremtéséhez is utat jelentenek.

⁷¹ Paulsen, M.F. (1997): Teaching methods and techniques for computer-mediated communication. The 18th ICDE World Conference Abstracts . International Council for Distance Education. The Pennsylvania State University, p. 120.

Irodalom

Báthory Zoltán (1992): ISKOLÁK, TANULÓK, KÜLÖNBSEGEK Tankönyvkiadó, Bp.

Cserné Adermann Gizella: AZ ÖNIRÁNYÍTOTT TANULÁS. TUDÁSMENEDZSMENT, 2000. 1. 4-11. Cserné Adermann Gizella: „ÖNMAGÁT BETELJESÍTŐ JÓSLAT” AZ EMBERI KAPCSOLATOKBAN. Humánpolitikai Szemle, 2000. 7-8. 35-44. o.

Cserné Adermann Gizella: A FELNŐTTOKTATÓ SZEREPE ÉS KONFLIKTUSAI. Humánpolitikai Szemle, 2001. 6. 27-44 o.

Cserné Adermann Gizella: ANDRAGÓIAI MÉRÉSI, ÉRTÉKELÉSI ELVEK ÉS TECHNIKÁK. In. Mayer József (szerk.): KIHÍVÁSOK ÉS VÁLASZOK: ÚJ PÁLYÁN AZ ISKOLARENDSZERŰ FELNŐTTOKTATÁS. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2002. 259-265.

Cserné Adermann Gizella: KONFLIKTUSOK A FELNŐTTOKTATÁSBAN. TUDÁSMENEDZSMENT, 2001. 1.26-39.

Cserné Adermann Gizella: PEDAGÓGUSOK A FELNŐTTKÉPZÉSBEN. MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK, 2000. 2. 51-56 o.

Csoma Gyula: A FELNŐTTEK TANULÁSÁNAK PSZICHOLÓGIAI SAJÁTOSSÁGAI. <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=esely-csoma-felnottek.html>

Csoma Gyula: A TANULÁS ÉRTELMEZÉSE ÉS FUNKCIÓI <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=akademia-2002-csoma-tanulas.html>

Csoma Gyula: TANULÁSELMÉLETEK ÉS TANULÁSI STRATÉGIÁK. <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=esely-csoma-tanulaselmeletek.html>

Dinnyés János, Rakaczkíné Tóth Katalin, Lada László (2001): FELNŐTTKÉPZÉS. Szent István Egyetem, Gödöllő

Falus Iván (szerk.) (1998): DIDAKTIKA. Tankönyvkiadó, Bp.

Feketéné Szakos Éva (2002): A FELNŐTTEK TANULÁSA ÉS OKTATÁSA – ÚJ FELFOGÁSBAN. Akadémiai kiadó, Budapest

Feketéné Szakos Éva: ÚJ IRÁNY A DIDAKTIKÁBAN: ISMERET ALAPÚ SZUBJEKTIVIZÁLÁS. Új Pedagógiai Szemle, 1998. 4.sz. Felnőttoktatási és képzési lexikon (2002) MPT-OKI Kiadó-Szaktudás Kiadóház, Budapest

Fináczy Ernő (1935): DIDAKTIKA. Studium, Budapest

Forintos Klára (2001) KÉPESSÉGFEJLESZTŐ TRÉNINGEK TAPASZTALATAINAK ELEMZÉSE A HALLGATÓI VISSZAJELZÉSEK TÜKRÉBEN. Tudásmenedzsment. 2. 49-52. o.

Gordon, Th. (2000): VEZETŐI EREDMÉNYESSÉG TRÉNING. Assertiv Kiadó, Budapest
<http://www.oki.hu/cikk.php?kod=akademia-2002-csoma-tanulas.html>

Knoll, J. (1996): TANFOLYAM- ÉS SZEMINÁRIUM MÓDSZERTAN. Német Népfőiskolai Szövetség, Budapest

Knowles, M (1970). THE MODERN PRACTICE OF ADULT EDUCATION. New York: Association Press

Knowles, M. (1975). SELF-DIRECTED LEARNING: A GUIDE FOR LEARNERS AND TEACHERS. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.

Koltai Dénes (2000): AZ INFORMATIKA ÚJ KIHÍVÁSA: A VIRTUÁLIS TANÁR In: Felnőttoktatás az ezredfordulón : Perspektívák, tapasztalatok, dokumentumok / szerk. Heribert Hinzen, Koltai Dénes. - Bp. : Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete ; Pécs : PTE FEEFI, 261-266. o.

M. Nádas Mária (2003): PROJEKTOKTATÁS. Gondolat Kiadói Kör, Budapest

Nagy Sándor (1997): AZ OKTATÁS FOLYAMATA ÉS MÓDSZEREI. Volos Bt. Bp.

Nagy Sándor. (1972): DIDAKTIKA. Tankönyvkiadó, Budapest

Nissen, P. –Iden, U. (1999): MODERÁTORISKOLA. Műszaki Könyvkiadó, Budapest

Peters, O. (2002) : DISTANCE EDUCATION IN TRANSITION. NEW TRENDS AND CHALLENGES. Bibliotheks- und Informationssysteme der Universität Oldenburg, Oldenburg

Prohászka Lajos (1937): AZ OKTATÁS ELMÉLETE. OPKM, hasonmás kiadás, Budapest

Rudas János (1990): DELFI ÖRÖKÖSEI. Gondolat Kiadó, Budapest

Suhajda Csilla Judit (szerk.) (2004) : ÚJ MÓDSZEREK A FELNŐTTKÉPZÉS BEN. NFI, Budapest

Zrinszky László: BEVEZETÉS AZ ANDRAGÓGIÁBA - A FELNŐTTKÉPZÉS TUDOMÁNYA. Okker, Bp. 1996.

Weidenmann: SIKERES TANFOLYAMOK ÉS SZEMINÁRIUMOK. Német Népfőiskolai Szövetség-JPTE FEEFI, Bp.-Pécs, 1998.

Dr. Bábosik István – Dr. Bábosik Zoltán
**A motiválás szerepe és alkalmazása a felnőttoktatás
folyamatában**

Bevezető

A motivációval kapcsolatban a hagyományos pedagógiai közgondolkodás úgy vélekedik, hogy az jó, ha alkalmazásra kerül, mindenekelőtt az oktatás és képzés folyamatában, mivel fokozza az aktivitást, mozgalmasabbá, a külső szemlélő számára látványosabbá teszi a foglalkozásokat, de a szerepe inkább csak külsődleges, díszlet jellegű, így az sem jelent különösebb veszteséget, hatékonyság-csökkenést, ha mellőzzük.

Természetesen nem ez az igazság, s már ezen a ponton határozottan le kell szögeznünk, hogy a motiváció a nevelési és oktatási folyamatnak nem külsődleges vagy esetleges kelléke, hanem lényegi, nélkülözhetetlen eleme.

A motiváció nevelési-oktatási folyamatban betöltött meghatározó jelentőségét természetesen könnyű igazolni, hisz ehhez maga a gyakorlat állítja elő nap mint nap a bizonyítékokat, de természetesen rejtettebb összefüggések feltárása is meggyőző erejű lehet ebben a tekintetben.

Mindenekelőtt arra szükséges utalni ezen a ponton, hogy a jó hatásfokú, éppen ezért sikeres és maradandó nevelési-oktatási megoldásmódok esetében mindig megtalálhatók az ezekben szervesen beépített motivációs folyamatok és hatásmechanizmusok.

Ez azért magától értetődő, mert a nevelési-oktatási hatásegýttesek mindig valamely tevékenységforma vagy tevékenység-szervezési modell keretében fejtik ki nevelő-fejlesztő befolyásukat. Azonban, ha a tanulók/hallgatók szervezett tevékenységformái kényszer-jellegűek, demotiválóak, frusztráló vagy elriasztó hatásúak, akkor a résztvevők elzárkóznak a tevékenység által közvetített formáló-fejlesztő hatások elől, sőt a tevékenységi folyamattal kapcsolatban is kilépési törekvéseket mutatnak, megkerülő technikákat alkalmaznak. Ebben az esetben tehát a tevékenység nevelő-fejlesztő hatásai nem érvényesülnek, hatékonysága erősen csökken.

Ezzel szemben a motiválás kellemessé, vonzóvá vagy elfogadhatóbbá teszi az adott tevékenységet, ezáltal mérsékli vagy megszünteti a tevékenység kényszer-jellegét, kikapcsolja annak frusztráló elemeit, így végső soron a tanuló elfogadóan viszonyul a tevékenységhez, bekapcsolódik a tevékenységi folyamatba, de ami ennél is fontosabb, nyitottá válik a tevékenység által közvetített nevelő-fejlesztő hatások számára.

Természetesen ahhoz, hogy a motiválás vázolt előnyeivel tudatosan és szakszerűen élni tudjunk, ismernünk kell annak lényegét és konkrét alkalmazási módjait.

1. A motiválás értelmezése

A motiváció a frusztrációval ellentétes hatást jelent, vagyis azt, hogy ebben az esetben érvényesülni engedjük, nem pedig korlátozzuk az egyén valamely szükségletét vagy szükségleteit.

Ebből látható, hogy a motiválás szoros összefüggésben áll a személyiség szükséglet-rendszerével, ennek működésével. Ebben a tényben nincs semmi rendkívüli, hiszen a szükséglet-rendszer befolyása az ember, sőt a társadalom életére is meghatározó jelentőségű, amit az az összefüggés is jól demonstrál, amit úgy fogalmazhatunk meg, hogy ha nem lennének szükségletek, nem lenne fogyasztás, ha pedig nem lenne fogyasztás, nem lenne termelés sem.

Visszatérve a motiválásra, annak lényege úgy írható le, hogy a motiválás nem más jelent, mint az egyén már meglévő szükségletének vagy szükségleteinek bekapcsolását az általa végzett tevékenység folyamatába.

A „bekapcsolás” ebben az esetben úgy értendő, hogy engedjük érvényesülni ezeket a szükségleteket a tevékenységi folyamatban, s ezáltal tesszük a tanuló számára vonzóvá a tevékenységet, őt pedig nyitottá a tevékenység nevelő – formáló – fejlesztő hatásai iránt.

Amennyiben ennek az ellenkezőjét tesszük, természetesen a következmény is negatív lesz, amit a pedagógiai gyakorlat azon tényei igazolnak, amelyek arra utalnak, hogy az egyén valamely már meglévő szükségletének frusztrációja az általa végzett tevékenység folyamatában, akadályozza új, fontos vagy magasabb rendű szükséglet kialakulását.

Ez történik, ha az oktatási folyamatban folytonos kudarc-visszajelzésekkel frusztráljuk az eredményesség iránti szükségletet. Ekkor ugyanis nem fejlődnek ki, sőt elsorvadnak a tanuló intellektuális szükségletei (az új információk iránti szükséglet = érdeklődés; a szellemi aktivitás szükséglete).

Ahhoz, hogy a nevelés keretében adódó motiválási lehetőséget optimális mértékben kihasználhassuk, természetesen ismernünk kell a személyiség azon szükségleteinek a lehető legszélesebb körét, amelyek mintegy a motiválás eszközi tényezői lehetnek, vagyis motivációs céllal felhasználhatók a tevékenység megszervezése során. Lényegében tehát, a tudatosan alkalmazott és szakszerű motiváláshoz ismernünk kell a személyiség lehető legrészletezőbb szükséglet-térképét. Ehhez ma a szakmai-tudományos eredmények lényegében rendelkezésre állnak.

2. A szükségletek mint motivációs tényezők

A szakirodalomban a szükségletek csoportosításának számos változata, vagyis a személyiségnek több szükséglet-térképe ismert. Ezek mindegyike azt igazolja, hogy a szükségletek jelentős része jól használható motivációs eszközként a pedagógiai tevékenység folyamatában.

Mi a továbbiakban a motivációs lehetőségek áttekintéséhez a személyiség evolúciós alapú szükséglet-térképére támaszkodunk, részben azért, mert ez viszonylag

egzakt kritériumokat ad az egyes szükséglet-csoportok meghatározásához, másrészt a pedagógiai személyiségértelmezéshez is ez áll a legközelebb.

Az evolúciós szempontú szükséglet-osztályozás annak alapján csoportosítja a szükségleteket, hogy az ontogenezis mely fázisában jelennek meg, illetve, hogy a személyiség mely rétegéből származnak. Eszerint az alábbi három szükséglett-főcsoport különíthető el egymástól:

- a biogén szükségletek csoportja;
- a pszichogén szükségletek együttese;
- a szociogén szükségletek rétege.

a) A biogén szükségletek mint motivációs tényezők

A biogén szükségletek, mint elnevezésük is mutatja, biológiai eredetűek, ami részben azt jelenti, hogy velünk születettek, tehát minden emberben megvannak. Másik jellegzetességük az, s pedagógiai szempontból ez sem mellékes, hogy a személyiség biológiai folyamatainak bázisán keletkeznek és olyan hatások révén érvényesülnek, vagyis elégíthetők ki, amelyek az előzővel ellentétes biológiai folyamatokat indítanak el.

Ebbe a csoportba sorolható pedagógiai és motivációs szempontból legfontosabb szükségletek, többek között a táplálkozási szükséglet, a mozgás és a pihenés szükséglete.

Ezek motivációs tényezőként történő felhasználása olyan ősi, mint maga az emberiség, de a mai pedagógiai gyakorlatban is alkalmazást nyernek. Gondoljunk arra, hogy a gyümölcs vagy az édesség, mint jutalmazó, azaz ösztönző-motiváló eszköz nem is ritkán alkalmazott. Emellett az oktatási folyamat monotóniáját megtörő, mozgásos megoldásmódok (pl. a dramatizálás; a tanulmányi kirándulások; sétával vagy túrával összekapcsolt megfigyelési vagy gyűjtési feladatok) motiváló hatása is elemi erővel mutatkozik meg. Ugyancsak jól megfigyelhetőek a túlterheléssel frusztrált pihenési szükséglet sokirányú negatív kihatásai.

A pedagógiai gyakorlatra tett fenti utalások minden különösebb kommentár nélkül is jól jelzik, hogy a biogén szükségletek, illetve általában a szükségletek érvényesítésének motiváló, s ugyanakkor frusztrációjuk demotiváló hatásával a pedagógiai tevékenység minden mozzanatában számolnunk kell. Elengedhetetlen tehát a szükségletek szakszerű kezelése, érvényesítésük lehetőségeinek, útjainak, feltételeinek átgondolása és biztosítása, mert ha ezt elmulasztjuk törvényszerűen megjelennek a frusztrációs hatások és élmények, amelyek túlsúlyba kerülve, csökkentik a nevelési-oktatási folyamat hatékonyságát, illetve súlyosan deformálják és célkitűzéseinkkel szembefordíthatják ezt a folyamatot.

Ezeket a következtetéseket alátámasztja és demonstrálja a következő szükséglet-csoport áttekintése is.

b) A pszichogén szükségletek motivációs szerepe

A pszichogén szükségletek mind genezisükben, mind tartalmukban pszichés jelegűek. Ez közelebbről azt jelenti, hogy a személyiség pszichés komponensében létrejövő változások formájában jelennek meg, s ezzel ellentétes pszichés változások, folyamatok elindításával elégíthetők ki.

Itt szükséges megjegyezni a biztonságosabb kategorizálás érdekében, hogy a biogén és pszichogén szükségletek keletkezésének nem elengedhetetlen feltétele a más emberekkel vagy embercsoportokkal fennálló közvetlen szociális kontaktus.

A motivációs szempontból legfontosabbnak ítéltető, ide sorolható szükségletek az alábbiak:

- intellektuális szükségletek (az intellektuális aktivitás szükséglete; az új információk és ismeretek iránti szükséglet; a konstruálás szükséglete);
- esztétikai szükségletek (az esztétikai élmények iránti szükséglet);
- az esztétikai alkotás igénye;
- az esztétikai jelenségek reprodukálásának igénye);
- az alkotás szükséglete;
- a változatosság iránti szükséglet;
- a látványosság iránti szükséglet;

c) A szociogén szükségletek motivációs szerepe a pedagógiai tevékenységben

A szociogén szükségletet keletkezésének és kielégülésének feltétele szociális szituáció másik ember vagy az emberek csoportja, akikkel az egyén kapcsolatban áll.

Pedagógiai szempontból mint motivációs tényezők ebben a csoportban a következők látszanak a legfontosabbaknak:

- az alturizmus szükséglete;
- az igazságosság iránti szükséglet;
- pártfogás (a rászoruló megsegítésének) szükséglete;
- az örömszerzés szükséglete;
- a társas együttlét szükséglete;
- a véleménycsere szükséglete;
- az együttműködés szükséglete;
- a barátság szükséglete;
- mások irányításának szükséglete;
- a védettség iránti szükséglet;
- a szeretet iránti szükséglet;
- a társas mulatozás a szükséglete;
- a kiemelkedés szükséglete;
- a presztízs iránti szükséglet;
- a figyelem előterébe kerülés szükséglete;
- a társadalmi normáknak, való megfelelés züksége;
- a személyi becsület megőrzésének szükséglete;

- az értékesítés szükséglete;
- a szabadság szükséglete;
- a rend iránti szükséglet;
- az eredményesség iránti szükséglet;
- a tárgyi értékek megszerzésének szükséglete;
- a szakmai tevékenység szükséglete;
- a gyűjtés szükséglete;
- a fantáziálás szükséglete;
- a szenzáció iránti szükséglet;
- a játék és szórakozás szükséglete;
- a belső feszültség iránti szükséglet.

A felsorolt szükségletek felszínes áttekintése önmagában is igazolja azt, hogy a korszerű és igényes nevelési-oktatási megoldásmódok ezeket a szükségleteket mint motivációs tényezőket alapul veszik, mintegy ráépülnek ezekre. Anélkül, hogy részletezően minden egyes szükségletre kitérnénk ebből a szempontból, csak röviden utalunk a legkevésbé evidens összefüggésekre.

Az intellektuális aktivitás szükségletének mint motivációs tényezőnek a felismerése is hozzájárult a pusztán befogadó oktatási módszereknek a tanulók aktív ismeretszerző tevékenységét és a problémák megoldásába történő bekapcsolásukat preferáló módszerekkel történő felcseréléséhez.

Az alkotó munka különböző változatai az alkotás szükségletére épülnek, motivációs bázisuk ez a szükséglet.

A változatosság iránti szükséglet motivációs szerepe a különböző munkaszervezési modellek és a metodikai variációk változtatott alkalmazásának, valamint a fakultatívitás biztosításának keretében érvényesül.

A gyűjtés szükséglete a különböző tematikus gyűjtő munkát igénylő feladatokba, a belső feszültség iránti szükséglet a versenyszerűen szervezett feladatokba épülve fejt ki motivációs hatását. Jól felismerhető, hogy a felsorolt szükségletek közül nem egyre épülnek rá korszerű pedagógiai hatásszervezési, tevékenység-szervezési megoldásmódok, amelyek hatékonyságát, vonzó és ösztönző voltát éppen a valamely szükséglethez való szoros kapcsolódásuk biztosítja.

Ezeket az összefüggéseket figyelhetjük meg a projekt-munka, a páros munka és a csoportmunka esetében. Ezek a munkaformák igen szerencsésen használják fel motivációs céllal a társas együttlét, a véleménycsere, és az együttműködés szükségleteit.

A vita, mint nevelési és oktatási módszer jól aktivizáló és sokoldalú fejlesztő hatását nem utolsó sorban annak köszönheti, hogy keretet és teret biztosít a véleménycsere iránti szükséglet érvényesülésének.

A mások irányításának szükséglete és a presztízs iránti szükséglet hatékonyan motiválja az egyént az egyébként szociálisan értékes magatartás- és tevékenységformák tréningjének keretében szolgáló közösségi, önkormányzati tisztségek, feladatok vállalására.

Az altruizmus és a pártfogás szükségletére jól ráépíthetőek olyan patronálási vagy karitatív feladatok, amelyek egyúttal a segítőkészség napjainkban nagyon is szükséges magatartásformáinak terjesztését és megerősítését mozdíthatnák elő.

A figyelem előterébe kerülés szüksége teszi vonzóvá, érdekessé a szerepjátékot, a dramatizálást az előadói tevékenységet, s tereli értékes és fejlesztő irányba.

Természetesen az egyes szükségletek megemlített motivációs célú pedagógiai alkalmazás-módjai csupán jelzés értékűek, és a felsorolás korántsem teljes. A bemutatott megoldásmódok a motiválás főbb összefüggéseit, hatásmechanizmusait, néhány fontosabb megoldásmódját illusztrálják!

Mindehhez kiegészítésképpen azt kell hozzáfűzni, hogy egy-egy szükséglet motivációs tényezőként való felhasználása szinte végtelen sokaságú variációban lehetséges. Ezekkel a lehetőségekkel a pedagógiai gyakorlat máig még csak minimális mértékben élt, mivel szemléletmódja korántsem motiváció-centrikus. A fejlesztő-formáló hatás fokozása érdekében azonban ezen a szemléletmódon minél előbb változtatni szükséges. Könnyen belátható ugyanis, hogy még az egyszerű ismeretközvetítés sem kellően eredményes motiválás nélkül, és ez még inkább így van a bonyolultabb személyiségkomponensek fejlesztése esetében. Az eddigiek egyértelműen bizonyították azt a tényt, hogy jó hatásfokú, sikeres és maradandó nevelési-oktatási fejlesztő-formáló hatásszervezési és tevékenységsszervezési eljárások, modellek, megoldásmódok kialakítása csak a szükségletrendszer adekvát elemeire építve, vagyis motivációs hatással összekapcsolva lehetséges.

Irodalom

Réthy Endréné: A TANÍTÁS-TANULÁSI FOLYAMAT MOTIVÁCIÓS LEHETŐSÉGEINEK ELEMZÉSE. Akadémiai Kiadó. Budapest, 1988.

Réthy Endréné: A MOTIVÁCIÓ ELMÉLETE ÉS GYAKORLATA A REFORMPEDAGÓGIÁBAN, in: Bábosik István (szerk.): A modern nevelés elmélete. Telosz Kiadó. Budapest, 1997. 150-164.1.

Kozéki Béla: A MOTIVÁLÁS ÉS A MOTIVÁCIÓ ÖSSZEFÜGGÉSEINEK PEDAGÓGIAI PSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATA. Akadémiai Kiadó. Budapest, 1980.

Németh András – Ehrenhard Skiera: REFORMPEDAGÓGIA ÉS AZ ISKOLA REFORMJA. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.

Mészáros Aranka (szerk.): AZ ISKOLA SZOCIÁLPSZICHOLÓGIAI JELENSÉGVILÁGA. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest, 1999.

Hegedűs Gábor (szerk.): PROJEKTPEDAGÓGIA. Kecskeméti Főiskola, Kecskemét, 2002.

Kocsis Mihály
A felnőttek tanulási motivációi

Bevezetés

Az elmúlt két évtizedben a *permanens neveléssel*, a felnőttek oktatásával és képzésével foglalkozó koncepciókat, elképzeléseket mára gyakorlatilag teljes egészében felváltotta az *egész életen át tartó tanulás* (élethosszig tartó tanulás – lifelong learning) koncepciója. Ezt az általánosnak tekinthető új *tanulás-felfogást* a fejlett társadalmak mindennapi életében bekövetkező változások sora inspirálta. Ilyen inspiráló tényezők például a következők:

- a tudomány, a gazdaság és a társadalom mindennapi életének gyors fejlődése az aktuális egyéni tudás folyamatos korrekcióját, megújítását igényli;
- a korábban általános elfogadott, és hosszú távon érvényes szakképzettség helyébe a folyamatos alkalmazkodásra és fejlődésre képes szakértelem lép⁷²;
- a globalizációval kapcsolatos változások az emberi kapcsolatok kezelésének új kompetenciáit igénylik, amelyek fejlesztése eddig a képzési és továbbképzési rendszerekben nem volt hangsúlyos, vagy fel sem merült;
- a tanulási környezet változásai, elsősorban az ismerethordozók, az információ-források, a *tanulási folyamatot segítő transzformációs pedagógiai eljárások* a – bármilyen életkorú – tanuló számára a folyamatos hozzáférés esélyeit teremtették meg;
- a képzettségi szint folyamatos emelkedése maga is inspirálja a képzés folytatását, azaz a folyamatos képzés részben újratermeli önmagát.

Mindezek arra utalnak, hogy a következő időszakban várhatóan növekedni fog a felnőttek tanulási igénye, amelyet segít az új generációk növekvő iskolázottsága, az általános és középiskoláztatás általánossá válása. Azonban ezzel párhuzamosan új veszélyek is jelentkezhetnek. „*Amilyen mértékben egyre általánosabb az igény a tanulásra, mint az egyéni kiteljesedés zálogára, úgy növekszik az egyenlőtlenség veszélye, mivel az iskolakezdés elégtelensége vagy teljes hiánya megakadályozhatja az egész életen át tartó oktatás – mindenkire érvényes (K.M.) – bevezetését*”⁷³ Ezért 1996-ban az OECD *Élethosszig tartó tanulás mindenki számára* címmel rendezett konferenciája állásfoglalásában rögzítette az egész életen át történő tanulás stratégiáját, amely általános útmutatást ad az előnyök kihasználásának és a veszélyek elkerülésének operacionalizálásához, és amely a hazai tervezési folyamatokra is meghatározó hatással volt⁷⁴.

⁷² (Delors, 1997)

⁷³ (Delors, 1997)

⁷⁴ (Polónyi, 1999)

A hazai felnőttoktatás mindennapi gyakorlata – önmagát folyamatosan korrigálva – kialakította azt a tanulásfelfogást, amely az elmúlt két évtizedben általános szervező elvként hatott a felnőttek oktatásában közreműködőkre. Durkó Mátyás szerint az eredményes *felnőttkori tanulás* mint pszichikus folyamat a szenzoros és a verbális funkciók, a gondolkodási műveletek és a *motiváció* – például igények, beállítódások, érdeklődés, szándék –, együttműködéseként jön létre. Funkcionális szintje elsősorban attól függ, hogy az egyes összetevők külön-külön és együttműködésükben mennyire vannak-voltak kitéve az idő „koptató”, a flexibilitást csökkentő, a rigiditást növelő hatásának. A szenzoros, a vizuális, az audiovizuális, az izommozgásos képességek és egyes elemi gondolkodási műveletek az életkor növekedésével működési szintjükben erősebben hanyatlanak. Az összetevők másik csoportja – például a beszédkészség, az információszerezés és alkalmazás, a motiváció, a műveltség-struktúrák – az előbbiekkal szemben stabilabb jelenségek, amelyek főleg a céltudatos tanulóval, iskolai vagy más rendszeres művelődési aktivitással, folyamatos gyakorlással az egész életút alatt fokozatosan a magas életkorig is fejlődhetnek.

A *felnőttkori tanulás hatékonysága* attól függ, hogy benne az „életkori kopásnak kitett” és a „stabil” összetevőknek milyen konkrét működési szerveződése szükséges, ezek milyen hatásfokúak, mennyire képesek más tényezők hiányos működését ellensúlyozni. E meghatározó tényezők közül különös jelentőségű a *motiváció*, amelyben a *személyiség tanulási iránti érdeklődése, érdeklődése, belső igényessége, beállítottsága és tanulási szándéka jelenik meg. Befolyásával képes a személyiség tanulásra való erőteljesebb ráhangolására és az életkorral esetleg rigidebbé váló képességek negatív hatásának ellensúlyozására is.*

Minden életkorban döntő, fejlődést meghatározó tényező az egyén külső ingerekre, kihívásokra adott belső, szubjektív „felelete”, lelki válaszreakciói, önnevelési képességrendszere. A felnőttkori tanulás eredményességét jelentősen befolyásolja az egyén munkája, művelődési szükséglete, a társadalmi kihívások, a családi kötelezettségek, valamint az, hogy ezek mennyire igényelnek új ismereteket, képességeket, személyes tulajdonságokat, és a tanulásban való gyakorlottságot.

A röviden összefoglalt tanulásfelfogás különös jelentőséget tulajdonít a motivációnak, amely képes esetleges negatív hatásokat is kompenzálni. Hasonlóan lényeges eleme az előbbi felfogásnak az az utalás, amely az egyén *külső ingerekre adott belső, szubjektív feleletével, lelki válaszreakcióival* kapcsolatos. Mielőtt mindezek egymásra hatását, mérhetőség és operacionalizálhatóságát részletesebben megvizsgálánk, röviden áttekintjük azokat a változásokat, amelyek a felnőttoktatás területére az elmúlt években jelentős, vagy kisebb hatással lehettek.

1. A hazai oktatási rendszer alapvető változásai

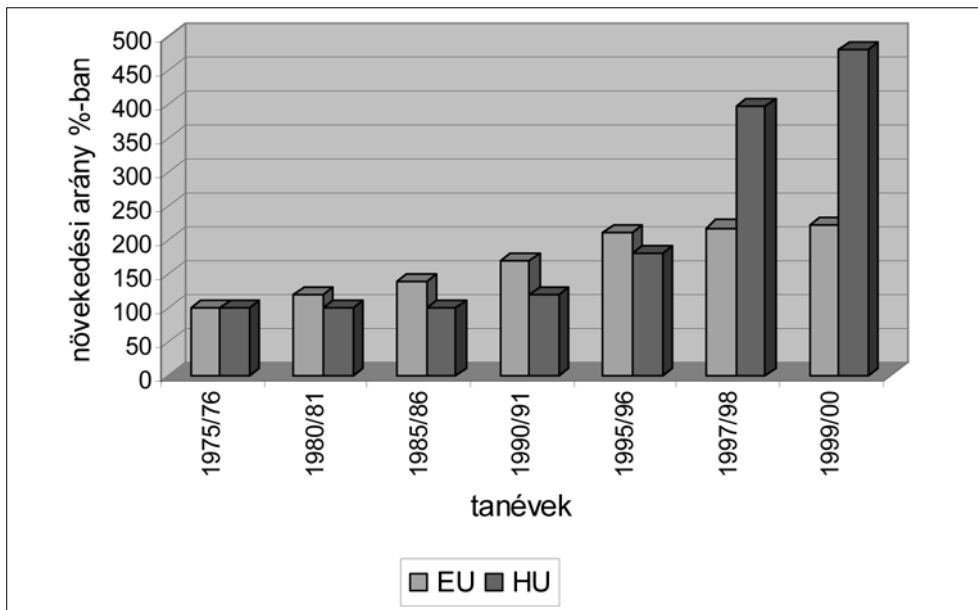
A 21. század első évei az oktatásügy szinte minden területén új – egyrészt sejtethető, vagy előre jelzett, de a prognosztizált érkezésénél sokkal gyorsabban beköszöntő, másrészt váratlan – kihívásokkal lepté meg e szakterület szereplőit. A címben vállalt téma elemzése előtt vázaltszerűen összefoglaljuk azokat a változásokat, amelyek az új kontextus kialakításában szerepet játszhattak, vagy további alakulására a jövőben jelentős hatással lehetnek.

A politikai rendszerváltozás előtti években a szocialista nagyipar és a mezőgazdaság működésének köszönhetően általános iskolai végzettséggel – sőt esetenként nélküle is –, viszonylag nagy biztonsággal találhattak üres álláshelyeket a munkaerő-piacra lépők. E gazdasági alakulatok felszámolása után gyökeres változások következtek be az alkalmazási feltételek területén: az általános iskola elvégzése egyre kevésbé felelt meg a képzettségi elvárásoknak. A középfokú iskoláztatásban az 1980-as években megkezdődött *expanzió*⁷⁵ következményeként az elmúlt évtizedben minden „iskolakonform” fiatal számára elvileg elérhetővé vált az érettségi vizsga letétele, és ezért az érettségi megszerzése a „társadalmi közgondolkodásban” általánosan elvárttá vált.

Egy konszolidált végzettségi struktúrával rendelkező társadalomban az általánosan elvárt iskolai végbizonysítvány megszerzése a – bármilyen korú – tanulók számára semmilyen különös előnnyel nem jár, viszont meg nem szerzése rendkívüli hátrányok forrásává válhat (például az általános iskolát el nem végeztek *kiszorulhatnak* a munkaerő-piacról). Az elmúlt évtizedben ez az elvárás az általános iskolai végzettséghez viszonyítva egy fokkal feljebb „csúsztott” és várhatóan még ebben az évtizedben ismét „lép egyet”, azaz valószínű, hogy a felsőfokú végzettség megszerzése válik általánosan elfogadott „társadalmi céllá”. Ezt támasztják alá a hazai felsőoktatási rendszer 1991-től tapasztalható, (de mára már kifulladásra látszó) rendkívül gyors növekedési arányai (2. ábra), és erre utalnak a közoktatásban tervezett változtatások – például az emelt szintű érettségi vizsgák rendszerének 2005-ös bevezetése és a felvételi vizsgák eltörlése – is. Ezzel az intézkedéssel minden érettségizett fiatal automatikusan jogot szerez arra, hogy a felsőoktatás valamely területén és intézményében tanulmányokat kezdhessen. Noha a hazai kontextusban elhangzó értékelések és prognózisok egy része, valamint az egyes szakterületek empirikus vizsgálatai máris a diplomások „túltermelésére” utalnak,⁷⁶ Magyarország Európai Unióba történő belépésével a viszonyítási pontok is megváltoztak. Az Európai Unióban 1995. és 2000. között a felnőtt lakosság körében jelentősen növekedett a diplomások aránya (4. ábra). E fejlődési ütemhez és különösen az élenjáró európai országok korosztályi mutatóihoz viszonyítva hazai adataink egyelőre szerényeknek tűnnek (4. ábra). Mindezek mellett általános európai elvárásként fogalmazódik meg az egész életen át történő tanulás ösztönzése és kényszere,⁷⁷ amelynek összefüggéseire itt nem térünk ki.

⁷⁵ (Halász – Lannert, 2000.; Imre – Györgyi, 1998.

⁷⁶ (Polónyi – Tímár, 2001)



2. ábra

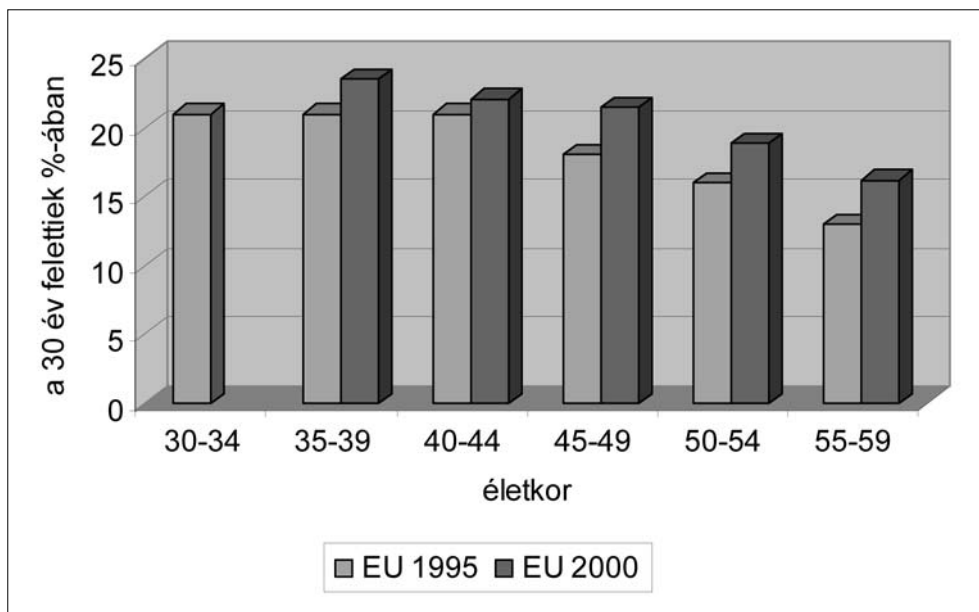
A felsőoktatási intézményekbe felvett hallgatók létszámának növekedési arányai az Európai Unióban és hazánkban 1975-től 2000-ig⁷⁸

Miközben hazánkban az *elvárt végzettségi szint* felfelé csúszása folyamatosan érvényesült, vele párhuzamosan évente gyermekek és fiatalok tízezrei maradtak ki saját korosztályuk általános képesíttségéből⁷⁹. Kumulált adataival ez a folyamat máig a felnőtt korú lakosság közel 10%-át érintette. Számukra a kitörés lehetőségként csak a „*második esély iskolái*” maradtak.

⁷⁷ (Harangi, 2004)

⁷⁸ Forrás: Key data..., 1997.; Key data..., 2002.

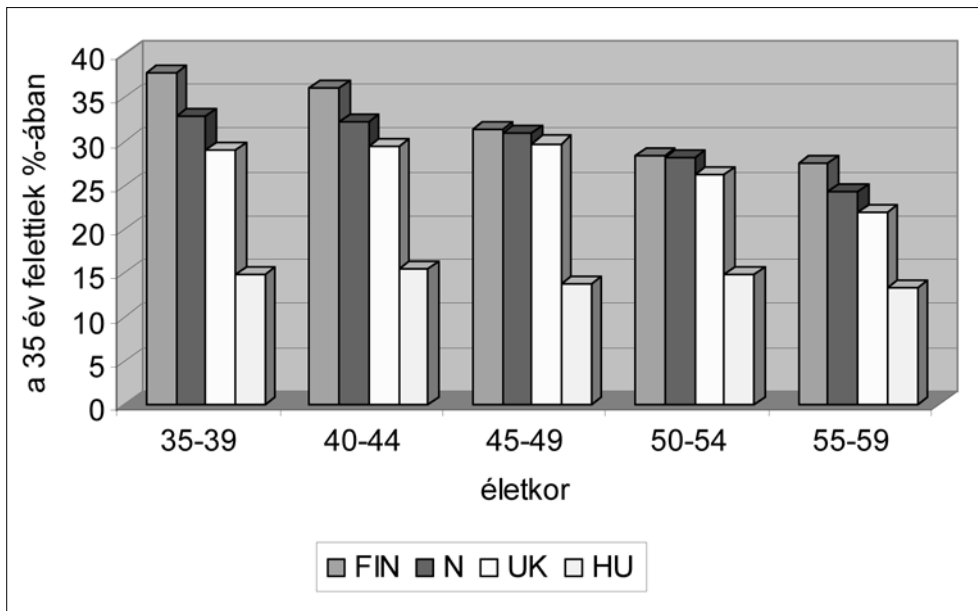
⁷⁹ (Bajusz, 2002a)



3. ábra

A diplomával rendelkezők arányai az Európai Unió egyes korcsoportjaiban 1995-ben és 2000-ben⁸⁰

⁸⁰ Forrás: Key data..., 1997. 172. o.; Key data..., 2002. 113. o.



4. ábra

A diplomával rendelkezők aránya Finnországban, Norvégiában, Nagy-Britanniában és Magyarországon 2000-ben⁸¹

A korábban a középfokú iskoláztatás elfogadott, és a retrospektív elemzésekben, illetve a hiányszakmákat bemutató felsorolásokban eredményesnek minősített intézmény-típusként működő szakmunkásképzők megszűnése és az emelt szintű szakmunkásképzés bevezetése újabb problémákat generált. Egyrészt a munkaerőpiacon megjelent a jól képzett szakmunkások hiánya, másrészt az emelt szintű szakmunkásképzést is folytató középiskolák 9. és 10. osztályainak közismereti óráin megjelent az a „*funkcionális analfabétizmus*”, amelyet az oktatási rendszer egyelőre nem tud adekvát módon kezelni. Az így kialakult helyzet csak növeli az érettségire is felkészítő középiskolák diszfunkcióit, illetve a szelektív értékelési rendszer hatására a perifériára szoruló fiatalok „lemorzsolódása” esetén itt is csak a „második esély iskolái” nyújtanak korrekciós lehetőségeket⁸²

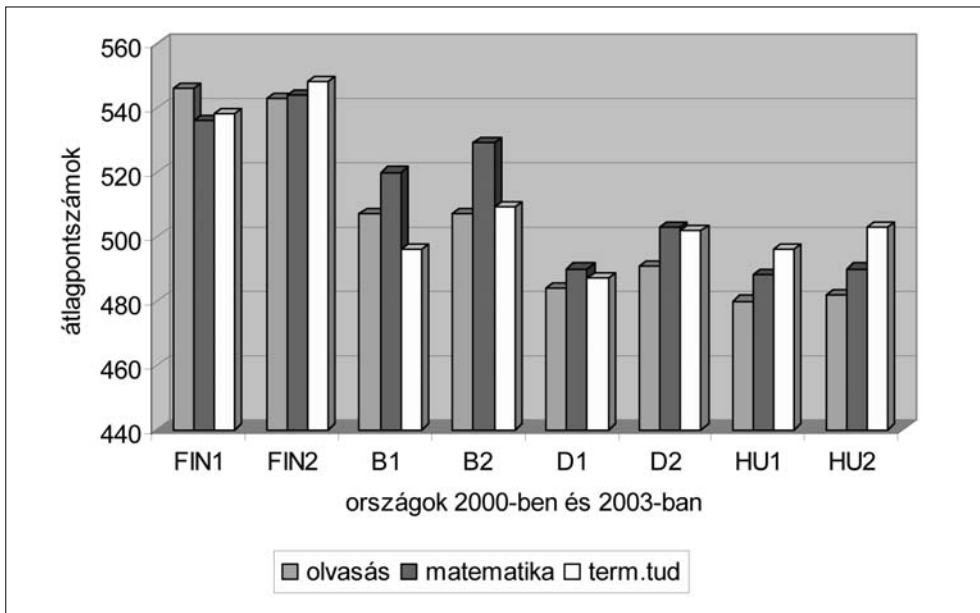
Az említett diszfunkciók, a funkcionális analfabétizmus valamin a nemzetközi iskolai tudásmérésekben tapasztalható (4. ábra) jelentős hazai pozícióvesztés⁸³ kezelésére, illetve kiküszöbölésére az oktatásügyi kormányzat 2003-ban elfogadta az új Nemzeti alaptantervet (NAT), amely hat évre növelte az alapvető (információszerzési és feldol-

⁸¹ Forrás: Key data..., 2002. 113. o.

⁸² (Bajusz, 2002b).

⁸³ (Báthory, 2003.; Vári, 2003)

gozási) készségek és jártasságok kialakítására fordítandó *elemi iskolai szakaszt*. A NAT tantárgyak helyett műveltségterületekben fogalmazta meg a tananyagot, amelynek közös követelményei között szerepel az énkép és önismeret kialakítása és megerősítése, valamint a tanulás megtanítása is. Egységes tantervi követelményeket nem határoz meg, viszont általános tanulási folyamatszervezési elvként a differenciálást nevezi meg. Ez azt jelenti, hogy a tananyag „elvégzése” a jövőben remélhetőleg kevésbé sürgeti a pedagógusokat, több idő jut a tanultak gyakorlati alkalmazására, illetve új kontextusba helyezésére. A „*felmenő rendszerben*” 2004-től bevezetett tanterv azonban egyelőre csak közvetett hatásaival – elsősorban szemléletmódjával, a tanulni tudás alapvető kompetenciáinak kifejlesztési szándékával –, van jelen a felnőttek tanulását érintő szakmai gondolkodásunkban.



5. ábra

A PISA-vizsgálatok 2000-ben és 2003-ban regisztrált teljesítményátlagai Finnország, Belgium, Németország és Magyarország esetében⁸³

Az általános iskolai végzettséget meg nem szerzett felnőttek számára korábban viszonylag könnyen elérhető esélyt biztosítottak a *dolgozók általános iskolái*. A végzettséggel kapcsolatos elvárások feljebb csúszásával azonban ezek az iskolák kikerültek az oktatáspolitikai érdeklődési köréből, így számuk az elmúlt években fokozatosan

⁸³ Forrás: 2000 (1): Vári, 2003; 2003 (2): www.oecd.org/dataoecd/15/47/34011082.xls

csökkent – Tót, 1998, mára gyakorlatilag – éppen a leginkább rászoruló, kis településen élő, esetleg munkanélküli és ezért az utazási költséget is nehezen vállaló, alacsony tanulási motivációs bázissal rendelkező lakosok számára – elérhetetlenekké váltak. A Dél-Dunántúl három megyéje – Baranya, Tolna és Somogy – 2002-ben összesen két ilyen iskolával rendelkezett,⁸⁴ mindkettő a megyeszékhelyeken.

A felnőttek általános iskoláival kapcsolatos tendenciák a középfokú intézmények és képzések területén nem érvényesülnek, sőt – a középfokú végzettség felértékelődésével párhuzamosan – képzési formákban, tartalmakban, intézményesültségben és időtartamban egyre változatosabb kínálattal jelennek meg a képzéseket indítók. A munkaerő-piaci lehetőségek, vagy előnyök megszerzése szempontjából legfontosabb szakképzések, illetve e különböző időtartamú tanfolyamokra jelentkező felnőttek száma az elmúlt években fokozatos növekedést mutatott (6. táblázat). Ez a növekedés azonban a potenciális célcsoportok létszámához viszonyítva egyelőre visszafogottnak tekinthető.

Az elmúlt évtizedben, de kitüntetetten az utóbbi években alapvetően átalakult a tanulási környezet. Ez alatt éppen úgy értendő a tanulásra készítő egyéni és társadalmi motívumok megváltozása, mint a finanszírozási és a hozzáférési feltételek új rendszereinek kialakulása is. Különösen az információhordozók területén – elsősorban a számítógépek egyre szélesebb körű alkalmazásának és az internetes csatlakozási pontok gyors terjedésének következtében – jelentek meg gyökeres változások. A tananyagok internetes elérhetőségei a tanulás és a tanulásirányítás új módszertani eszköztárát hozták létre. Az új helyzetben átértékelődik a közvetlen tanítás és a közvetlen motiválás lehetősége és esélye, ugyanakkor felértékelődik a konzultáció, a tanulásirányítás, a tanulási tanácsadás és a tananyag tanulók általi értelmezésének jelentősége. Mindez hozzájárulhat a tanulási idő növeléséhez, flexibilisebb és hatékonyabb kihasználásához, a megtanultak szituatív alkalmazásához, a tanulók kompetenciáinak eredményesebb fejlesztéséhez.

évek	a szakképzések száma	a tanulók száma
1996.	4218	104.731
1997.	4351	94.007
1998.	5346	103.343
1999.	6743	132.789
2000.	7108	144.342
2001.	7963	156.625
2002.	7807	149.473

6. táblázat

A szakképzések és a képzéseken résztvevő tanulók számának alakulása 1996-tól 2000-ig⁸⁵

⁸⁴ Bajusz, 2002a

⁸⁵ Forrás: a Nemzeti Fejlesztési Intézet statisztikái

Az elmúlt évtizedekben a pszichológiai kutatások a tanulás és a motiváció kérdésében nagyon sok új eredménnyel gazdagították a felhasználók, köztük a pedagógiával és az andragógiával foglalkozó szakemberek elméleti bázisát, és tették lehetővé a módszertani eszköztár fejlesztését, illetve éppen a tárgyalt témánkkal kapcsolatos új szemléletmód kialakítását.⁸⁶ Egyes kutatók ezt az új szemléletmódot *kognitív forradalomnak* nevezik⁸⁷, amely először a pszichológiában, majd a társtudományokban is megjelent.⁸⁸ „A kognitív pszichológia az ötvenes évek pszichológiájában uralkodó viselkedéses (behaviorista) felfogást megszüntetve-megőrizve jött létre mint olyan irányzat, amely észreveszi, hogy a viselkedést nem pusztán az ingerhelyzet, hanem számos belső – ti: az adott személyre jellemző (K.M.) – paraméter is befolyásolja. ...Más tudományokban is felbukkant ez a kognitivizálódás. Az antropológiában és a szociológiában közvetlenül, öncímkezésessel is.”⁸⁹ A neveléstudományban a kognitív pedagógia⁹⁰ mint elméleti megközelítés lassú elfogadása után napjainkban ismerkedik a szakmai közvélemény a kognitív szemléletmód tanulással és tanítással kapcsolatos operacionalizálásával, a *konstruktív pedagógiával*.⁹¹ Az előbbi tendencia ma már a hazai andragógiai szakirodalomban is megfigyelhető, ugyanis a felnőttek tanulásával kapcsolatban megjelentek az első konstruktivista pedagógiai elemzések,⁹² amelyek hatása valószínűleg csak fokozatosan érvényesülhet.

A neveléstudomány területén jelentős hatása volt azoknak a kutatásoknak, amelyek a kompetenciák elemzésével, tartalmuk kifejtésével foglalkoztak. Nagy József szerint „a kompetenciák a személyiség komponensei, (komponens-rendszerei), amelyek meghatározott funkciót szolgáló motívum- és képességrendszerek.”⁹³ A személyiség leírható komponenseivel, azaz a kognitív kompetenciáival, a személyes kompetenciáival, a szociális kompetenciáival és a speciális kompetenciáival is. Témánk szempontjából elsősorban a kognitív és a személyes kompetenciák a meghatározóak, azonban ezek nem különíthetők el a másik két kompetenciától sem. Itt feltétlenül megjegyzendő az a lassan általánosan elfogadottá váló megközelítés – lásd az előbbi közelítő definíciót –, amely a kompetenciákat adekvát képességek mellett motívumrendszerekként is értelmezi.

A pszichológia területén az elmúlt évtized egyik kurrens kutatási témájaként jelentős mennyiségű vizsgálati eredményt halmozott fel a *megküzdés képességének*, a

⁸⁶ (Eysenck – Keane, 1997)

⁸⁷ (Csapó, 1992.; Pléh, 1996)

⁸⁸ (Karmiloff-Smith, 1994)

⁸⁹ (Pléh, 1996. 10. o.)

⁹⁰ (Csapó, 1992)

⁹¹ (Nahalka, 1997., 1998)

⁹² (Feketéné, 2002)

⁹³ (Nagy, 2000)

pszichológiai immunitás aktuális szintjének a feltárása.⁹⁴ „A pszichológiai immunitás olyan aktív védettség, amely egy komplex kognitív eszközrendszer birtoklásával és e rendszer azonnali aktiválásának képességével írható le minden olyan helyzetben, amikor az integrált pszichikus működés külső vagy belső akadályoztatása, az egyén pszichikus fejlődését, céljainak realizálását veszélyeztető külső vagy belső körülmény, valamint az életműködés ellen ható tényező lép fel.”⁹⁵ A pszichológiai immunrendszernek – a kognitív, a személyes, a szociális és a speciális kompetenciák mellett, között és azokat áthatva – szerepe lehet az eredményes tanulás módszereinek, helyszíneinek jó megválasztásában, vagy kialakításában, belső motivációinak fenntartásában, illetve fejlesztésében.

2. A tanulás és a motiváció viszonyának vizsgálata

A tanulás és a motiváció viszonyának vizsgálatában az elmúlt két évtizedben elsősorban a közoktatási rendszer területének szakemberei halmoztak fel jelentő mennyiségű kutatási eredményt, azonban a felnőttoktatás területén is születtek meghatározó, esetenként szemlélet-módosító tapasztalatok.⁹⁶ Az alábbiakban – elsősorban a hazai szakirodalomra és vizsgálati eredményekre, valamint saját kutatásainkra alapozva – összefoglaljuk azokat a szempontokat, amelyeket a címben jelzett téma elemzése során figyelembe venni érdemes.

2.1. A motiváció és a tanulás „hagyományos” viszonya az írott pedagógiában

A hagyományos pedagógiai szakkönyvek két-három évtizeddel ezelőtti megközelítései szerint az alapvető emberi tevékenységek – köztük a tanulás is – *érzelmi-akarati közegeben* játszódnak le. Ezért a tanulást mint szándékos tevékenységet összekapcsolják azzal az érzelmi beállítódással, vagy viszonyal, amely a tanulót a tanulás tárgyához, vagy a tanulás tárgyát képviselő személyhez fűzi.⁹⁷ Ez a beállítódás, vagy viszony a *motiváció*, amelyet a hagyományos oktatásmélelet a tanulás egyik előfeltételének tekint. Kiss Árpád szerint „*motiváción azoknak a különböző eredetű indítékoknak együttesét értjük, amelyek a tanulót a tanulásra ráveszik, és a tanulási kedvet és elhárítást a tanulás végéig ébren tartják. Semmilyen életkorban sincs tanulás motiváció nélkül.*”⁹⁸ Kozéki Béla álláspontja szerint „*a motiváció tevékenységre készítő belső feszültség, amely irányát tekintve mindig kettős: vagy valami kellemetlen elkerülése (ez a motiváció hagyományos értelmezése), vagy valami kívánatos elérése a cél.*”⁹⁹ A motívumok taníthatóságát, tanulhatóságát és alakíthatóságát az iskola világa – többnyire tudatosan – kihasználta. A motívumok „*hatásmechanizmusában*” együtt van jelen az

⁹⁴ (Oláh, 2003)

⁹⁵ (Oláh, 2003. 657. o.)

⁹⁶ (McCombs, 1999.; Swezey – Meltzer, 1999.; Siebold, 1999)

⁹⁷ (Báthory, 1985)

⁹⁸ (Kiss, 1963. 249. o.)

⁹⁹ (Kozéki, 1980. 76. o.)

érzelmi és az értelmi, vagy kognitív komponens, azonban a motiválás folyamatában a pedagógusok a tanulók életkori sajátosságaihoz, vagy érzelmi beállítódásaihoz igazodva az első vagy a második komponensre helyezték a hangsúlyt. Ez a különbségtétel közoktatási rendszerek és korszakok értékválasztásaiban is megfigyelhető, például a két világháború közötti hivatalos pedagógia szívesen alapozott a motívumok érzelmi befolyásolására és megerősítésére, a szocialista pedagógia pedig elsősorban a kognitív hatásait szándékozott transzformálni. A mai mindennapi iskolai gyakorlatban általános vélekedés, hogy kisiskolás korban az affektív komponens kihasználása a célszerű, majd egyre meghatározóbb szerepet kaphatnak a kognitív hatások.

A motívumok tanulhatóságával függ össze az a tény, hogy a *tanulás folyamata* bárhol lejátszódhat, családban, kortárs csoportban, a mindennapi közéletben, a munkahelyen, formális oktatási intézményekben, de önálló megismerési és tanulási tevékenységekben is. E színterek hatásai erősíthetik és gyöngíthetik is egymást, azonban az alakuló motívumok aktuális erejében és irányultságában a tanuló személy értékválasztásai és döntései is szerepet játszanak. Ebből adódhat az azonos motiválás különböző tanulókra gyakorolt eltérő hatása, függetlenül a tanulók életkorától.

A tanulással kapcsolatos motiválás általánosnak tekinthető formája az az eljárás, amely során a tananyaggal kapcsolatos ismereteket, eseményeket, személyeket, körülményeket, hatásokat előzetesen érdekessé, vonzóvá, hasznossá, más területeken is előnyösen kihasználhatóvá, vagy értékesíthetővé tesszük a bármilyen korú tanulók számára. Ez a motiválás elsősorban az érdeklődésre épít, és ha tartósan fenntartható, akkor eredményesen mozgósítja a tanuló energiáit. Erre az összefüggésre épült a *reformpedagógiák* egy jelentős vonulata és erre épít a ma is működő alternatív pedagógiák közül a *Waldorf-pedagógia*.

2.2. A motiváció és a tanulás viszonya néhány vizsgálatban

A tanulók érdeklődése és a tanulási teljesítmények közötti összefüggéseket a pedagógiai kutatók és fejlesztők viszonylag korán észrevették, e tapasztalati felismerés első „termékeiről”, a reformpedagógiák egy vonulatáról már szóltunk. Az összefüggések empirikus vizsgálatára a nemzetközi iskolai tudásmérések elindításával nyílt meg a lehetőség. Báthory Zoltán négy olyan nemzetközi vizsgálat eredményeit elemezte, amelyek a tanulói teljesítményeket vizsgáló tantárgyi tesztek mellett az érdeklődéssel kapcsolatos kérdőíveket is alkalmaztak, azaz vizsgálták a tanulók tantárgyakkal kapcsolatos *attitűdjeit* is. A tanulók teljesítményei és a tantárgyakkal kapcsolatos érdeklődés szintje között – a *korrelációs együtthatók* (0,29-0,37) segítségével – közepes erősségű összefüggést állapított meg.¹⁰⁰ Az egyes országok korrelációs együtthatói azonban viszonylag nagy különbségeket mutattak, amiből arra következtettek a kutatók, hogy a tanulók érdeklődésének a felkeltése, illetve motiválása országonként eltérő képet

¹⁰⁰ (Báthory, 1992. 47. o.)

mutat, azaz a motiválással kapcsolatos pedagógiai felfogások az adatszolgáltatók körében nem egységesek.

A motiváltságról képet adó tantárgyi attitűdök és a teljesítmények osztályzatokban megnyilvánuló szintjének összefüggéseit vizsgálva Deák Ágnes és Kozéki Béla az 1980-as évek elején azt tapasztalták, hogy a két értéksor korrelációs együtthatója (0,45) közepes erősségű egymásra hatást mutat – Deák – Kozéki, 1981. 145. oldal. Az itt említett példák – és más vizsgálatok – alapján a pedagógiai szakemberek egyértelműen foglaltak állást a tantárgyi tanulással kapcsolatos motiváltságnak a tanulói teljesítményekre gyakorolt pozitív hatása ügyében. Az 1990-es évek közepétől indított hazai tudás-mérési és tantárgyi attitűd-vizsgálatokban az itt említett összefüggések már kevésbé voltak adatokkal bizonyíthatóak.

A tanulók tantárgyakkal kapcsolatos attitűdjeit az erre vállalkozó vizsgálatok rendszerint egyszerű eljárással szokták feltérképezni: arra kéri a tanulókat, hogy egy ötfokú skálán (például: nagyon szeretem, szeretem, közömbös, nem szeretem, nagyon nem szeretem) helyezze el tantárgyaikat, azaz „osztályozzák” azokat megítélésük szerint¹⁰¹. A szokásos, egydimenziós vizsgálati eljárások mellett más, differenciáltabb képet eredményező adatfelvételi megoldások is születtek. Ilyen például a Vágó Irén által kidolgozott eljárás, amelyet az Oktatáskutató Intézetben 1981-ben indult képességefejlesztő program longitudinális vizsgálataiban használtak először¹⁰². Ez az adatfelvételi megoldás nyolc ellentétpárból álló és ötfokú skálával rendelkező mérőlapot alkalmaz. A kérdések minden tantárgyra kiterjednek, válaszként egy egyenlő szakaszokra bontott egyenesen a kialakult vélemény megjelölését várják. A vizsgálati lap minden tantárgyra vonatkozóan az alábbi ellentétpárokat tartalmazta: az adott tantárgy:

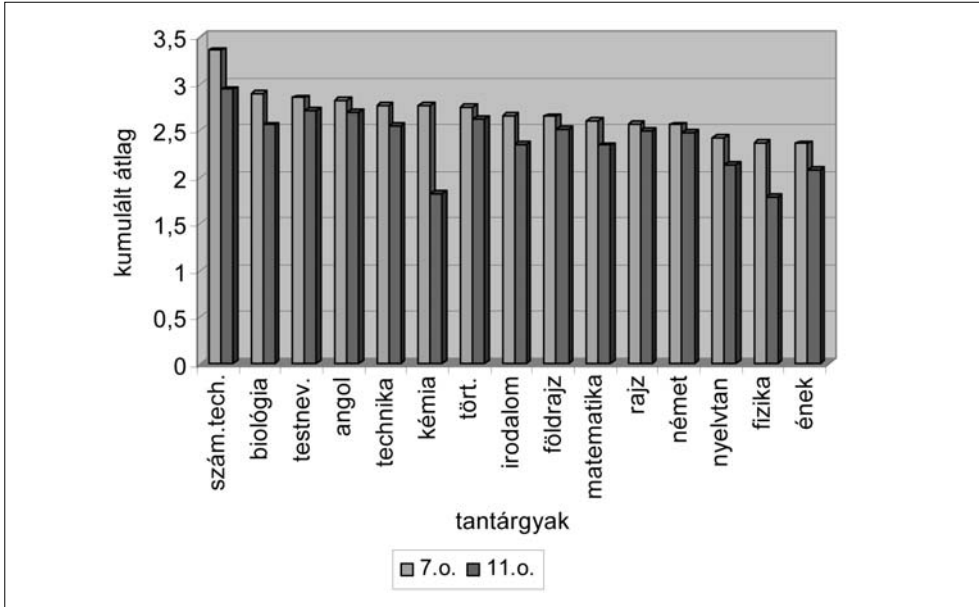
- változatos – egyhangú;
- pihentető – fárasztó;
- kellemes – kellemetlen;
- fontos – felesleges;
- könnyű – nehéz;
- érdekes – unalmas;
- hasznos – haszontalan;
- jó – rossz.

Az így nyert adatok kumulált formában egyetlen értékkel is kifejezhetőek, ezért az eredmények más attitűdvizsgálati eljárásokkal is összevethetőek.

¹⁰¹ (Csapó, 1998)

¹⁰² (Vágó – Balázs – Kocsis, 1990)

Egy 1999-ben Baranya megyében szervezett iskolai tudásmérésben a 7. és 11. osztályos tanulók reprezentatív mintáján a fent jellemzett attitűdvizsgálati lapot alkalmaztuk, ugyanakkor a tantárgyi teljesítmények mellett a tanulók tanév végi osztályzatait is összegyűjtöttük. A tantárgyak attitűdök szerinti rangsorát a kumulált eredmények alapján állítottuk fel (6. ábra), de ugyanez megtehető az egyes dimenziók adatai szerint is, azaz a tanulók attitűdjei differenciáltan is vizsgálhatóak



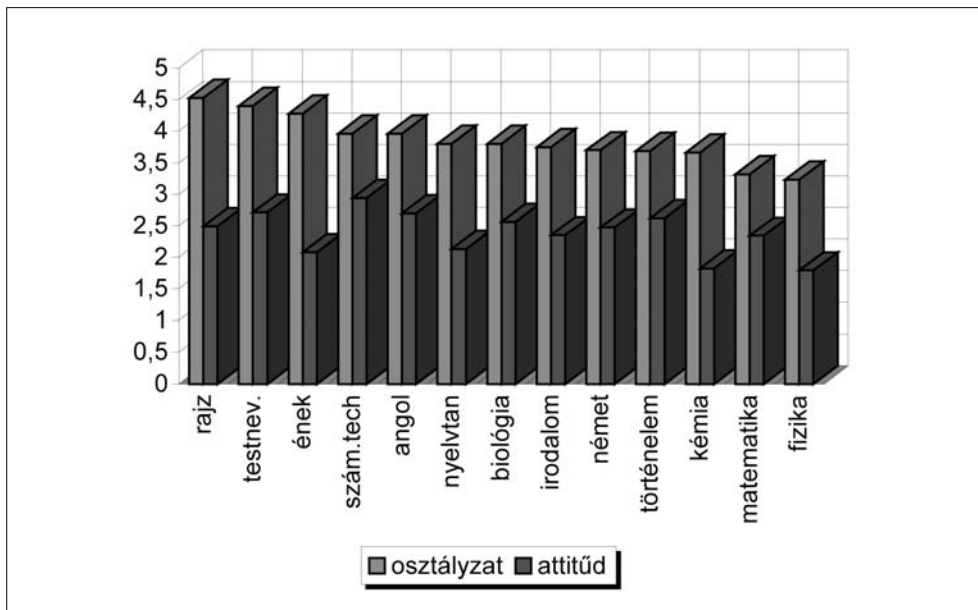
6. ábra

Baranya megyei 7. és 11. osztályos tanulók tantárgyi attitűdjeinek rangsora a kumulált átlagok alapján¹⁰³

A címben jelzett témánk szempontjából az itt bemutatott attitűdök további vizsgálatának nincs jelentősége, csupán jelzi a tanulók tantárgyakkal kapcsolatban deklarált motiváltsági szintjét. Az azonban kérdéses, hogy az attitűdök hogyan függnek össze az osztályzatokkal és a tantárgyi teljesítményekkel. Vizsgálatunkban nagyon gyenge összefüggést tapasztaltunk az attitűdök és a tanév végi osztályzatok között. Közékiek vizsgálati eredményeit megközelítő szintet csupán a 11. osztályok számítástechnika és matematika tárgyai esetében találtunk, miközben néhány tantárgy esetében nyilvánvalóvá vált az adatsorok ellentétes mozgása: például a 11. osztályokban az ének, a nyelvtan és a kémia szinte teljes elutasítása, ugyanakkor viszonylag magas osztályzati értékelése (7. ábra).

¹⁰³ Forrás: Kocsis, 2000.

A tantárgyi tesztekben nyújtott teljesítmények és az attitűdök korrelációs együtthatói vizsgálatunkban elmaradtak attól a szinttől, amelyet Báthoryék az 1980-as években a nemzetközi mérésekben tapasztaltak (7. táblázat). Csúpan a 11. osztályos matematika esetében tapasztaltunk hasonló tendenciát.



7. ábra

Az osztályzatok és az attitűdök számtani átlagai a 11. osztályokban.¹⁰⁴

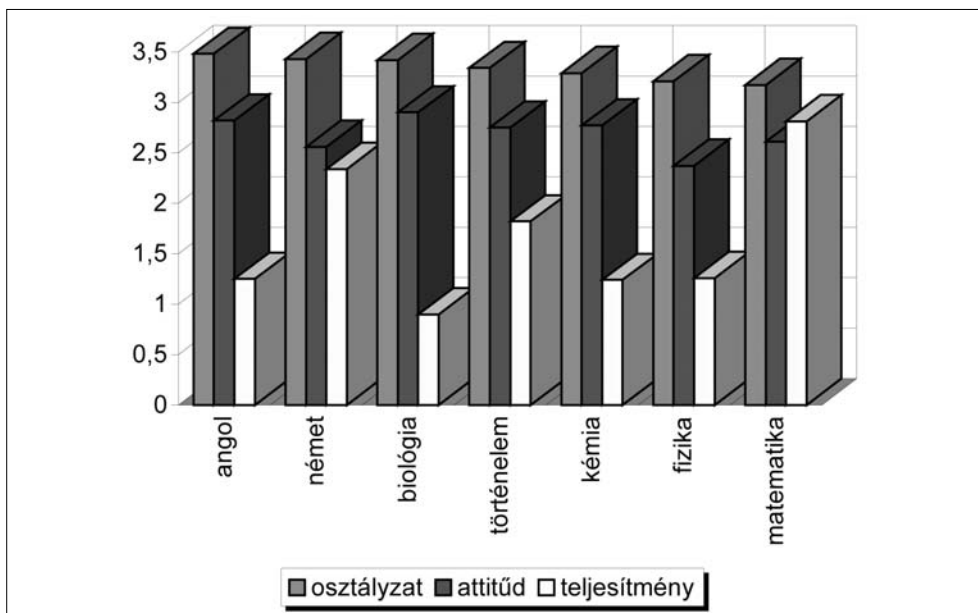
¹⁰⁴ Forrás: Kocsis, 2000.

teszteredmények	attitűd 7. osztály	attitűd 11. osztály
biológia 7.	0,075	-
biológia 11.	-	0,133
fizika 7.	0,050	-
fizika 11.	-	0,218
kémia 7.	0,163	-
kémia 11.	-	0,177
matematika 7.	0,082	-
matematika 11.	-	0,335
történelem 7.	0,163	-
történelem 11.	-	0,288
angol	0,214	0,291
német	0,142	0,159

7. táblázat

A tantárgyi teljesítmények és az attitűdök korrelációs együtthatói a 7. és a 11. osztályokban néhány tantárgy esetében

Az eddig elmondottak alapján vizsgálatunkban nyilvánvalóvá vált, hogy a tantárgyi attitűdök, osztályzatok és a mérésben nyújtott teljesítmények viszonylag függetlenek egymástól, együttjárásuk csak korlátozott (8. ábra). Hasonló eredményekre jutottak az 1995-ben Szegeden Csapó Benő vezetésével lebonyolított iskolai tudásmérés adatsorainak feldolgozói is – Csapó, 1998. Ebből a tényből az osztályzatok és az attitűdök kontextus-függősége következik, amelynek részletesebb elemzése most nem feladatunk. Mindezek arra a tényre hívják fel az érdeklődők figyelmét, hogy a tanulók tantárgyakkal kapcsolatos szimpátiáját a közoktatási rendszer egyelőre nem tudja kellő hatásfokkal „kiaknázni”, illetve a motiválás fenntartásának technikai még nem kidolgozottak.



8. ábra

Az osztályzatok, attitűdök és teljesítmények átlagainak alakulása a 7. osztályokban néhány tantárgy esetében

Az eddigiekben az 1980-as és az 1990-es évekből vett mérési adatokkal illusztráltuk a tanulók motiváltságának a tanulási teljesítményeikre gyakorolt – ellentmondásos – hatásait. Az itt említett vizsgálatok közvetlen összefüggést próbáltak kimutatni a tanulók érzelmi viszonyulásai és – osztályzatokban, vagy teljesítményszázalékokban mért – tanulási eredményességük között. Lehetséges, hogy ez a mérési technika a probléma megoldására nem alkalmas. Valószínű, hogy az adott tanulási kontextusban érzelmileg valamilyen mértékben elkötelezett tanulók teljesítményváltozásai csak akkor következhetnek be, ha a motiváltságuk szintje eléri azt az „*ingerküszöböt*”, amely az *akarati tényezők* mozgósításával a teljesítménynövelő tevékenységeket is el tudja indítani.

A 2000-ben lebonyolított PISA-vizsgálatban a tervezők az iskolával és a tantárgyakkal kapcsolatos attitűdöket olyan kérdésekkel szándékoztak felderíteni, amelyek az adott területen adekvát tevékenységgel eltöltött idő mennyiségét vizsgálták. Az adatok feldolgozása után azt tapasztalták, hogy a tevékenység időtartamának növekedésével – bizonyos határok között – növekszik a teljesítmény is (3. táblázat). Azok a tanulók, akik nem csak szerették az olvasást, hanem naponta néhány percet olvastak is, az

¹⁰⁵ Forrás: Kocsis, 2000.

olvasás-értési teljesítményük jelentősen növekedett. Amennyiben naponta két óránál hosszabb olvasási időre volt szükségük, akkor teljesítményük jelentősen csökkent. Ez valószínűleg azzal magyarázható, hogy akinek naponta ilyen hosszú olvasási időre van szüksége, annak az olvasási, olvasásértési, információfeldolgozási és tanulási képességrendszere valamilyen okból kevésbé hatékony.¹⁰⁶

az olvasás gyakorisága	%	teljesítmény
egyáltalán nem olvas kedvtelésből	26	448
30 percet, vagy annál kevesebbet olvas	28,3	494
30 és 60 perc között olvas	24,2	504
1 és 2 óra között olvas	13,4	501
naponta 2 óránál többet olvas	8,1	468

8. táblázat

A magyar tanulók olvasási szokásai és teljesítményei¹⁰⁷

Az eddig elmondottak kapcsolatokat kerestek a tanulás eredményessége és a tanuló személyi motiváltsága között. A közvetlen kapcsolatok empirikus vizsgálatokkal kimutatható mértékétől függetlenül a tanulmányi munkában elért sikerek a tanulóban általában *emocionális komfortérzetet* alakítanak ki, amely viszont újabb tanulási motivációk forrása lehet. A tanulóhoz kapcsolódó negatív érzelmek az elhárító és elkerülő motívumokat erősítik, így előfordulhat, hogy a tanulók a kellemetlenségek elkerülése érdekében tanulnak. Mindezeket összefoglalva *„a tanulási motiváció olyan generalizálódott diszpozíció, amely egy konkrét szituációban tanulási tevékenységre készítő erő. ... A motiváció tartalmaz egy érték-, egy akarati és egy emocionális aspektust. Az aktuális motiváció a személy- és szituációfaktorok közötti cserehatásként értelmezhető. A tanulás motívumai a személyiségen belüli és kívüli hatások által bevéődnek a személyiségbe, de egyidejűleg a bevéődött motívumrendszer – önregulációja révén – az egyént autonómmá is teszi e külső hatásokkal szemben.”*¹⁰⁸ A külső hatásoktól, elvárásoktól, befolyásoktól függetlenül kialakuló, a tanuló személyi belső értékrendjére épülő készítetések az *intrinzik motívumok*, az *extrinzik motívumok* viszont kívülről jött fenyegetésekre, felajánlott jutalmakra, felismertett érdekekre való tekintettel alakulnak ki.

Az indítékok forrása és irányultsága alapján a témával foglalkozó szakirodalom általában az alábbi tanulási motíváció-típusokat különbözteti el:

- a *beépült (internalizált) tanulási motíváció* alapja a tanuló személyi szocializációs folyamata során kialakult és megerősödött belső értékrendje, amely nem a tanulási

¹⁰⁶ (Vári, 2003)

¹⁰⁷ Forrás: Vári, 2003. 122. o.

¹⁰⁸ (Réthy, 2003. 115. o.)

feladatok tartalmához, hanem a személyiség viszonylag állandó komponenseihez kapcsolódnak;

- a *belső (intrinzik) tanulási motiváció* elsősorban a feladathoz, annak a tartalmához és az örömmel végzett tevékenységhez kapcsolódik;
- a *külső (extrinzik) tanulási motiváció* nem az érdeklődésre, vagy a feladatra épít, hanem a kívülről kapott szempontokra, például a társadalmi elvárásokra, esetleges jutalmakra, előnyökre, elismerésre számít;
- a *presztízs-motivációk* a külső és a belső motivációk között helyezkednek el, forrásuk az *én-érvényesítés, az én megfelelő helyzetbe hozása*.¹⁰⁹

3. A belső motivációk szerepének felértékelődése

A *beépült tanulási motivációknak* különös jelentősége van a felnőttképzésben, illetve a felnőttek tanulásában. A motivációval kapcsolatos korábbi nézetekkel szemben ma egyre inkább érvényesül a személyiség önmeghatározásával, önszabályozásának, hatóerejének önreflexív elemzésével és folyamatos önértékelésével jellemezhető felfogása. *„Azok a stratégiák fokozzák legnagyobb mértékben az egyéni motivációt és teljesítményt, amelyekben szerepet kapnak az egyén autonómiára, önmeghatározásra, és személyes kontrollra irányuló szükségletei.”*¹¹⁰ Az egyéni autonómia kialakítása, az önszabályozási képességrendszer működése azonban feltételezi, hogy a személyiség képes az őt körülvevő környezet hatásaival megküzdeni, képes személyiségének integritását megvédeni, azaz *pszichológiai immunrendszere jól működik*.

A pszichológiai immunrendszer *„azoknak a személyiségforrásoknak a megjelölésére szolgál, amelyek képessé teszik az egyént a stressz-hatások tartós elviselésére, a fenyegetésekkel való eredményes megküzdésre úgy, hogy a személyiség integritása, működési hatékonyság, és fejlődési potenciálja ne sérüljön, inkább gazdagodjon a stresszel való foglalkozás során szerzett tudás, élményanyag és a tapasztalat interiorizációja következtében.”*¹¹¹ A pszichológiai immunrendszer működését az jellemzi, hogy:

- a pozitív következmények antcipálására hangolja a kognitív apparátust;
- az énhatékonyság érzését fokozza a megküzdési folyamatban;
- a célélérési szándékot és az önszabályozási hatékonyságot erősíti neheztelt alkalmazkodási feltételek esetén is.

A pszichológiai immunrendszer hatékony működése kitüntetett szerepet játszik a felnőttek *eredményes tanulásában*, ugyanis az az aktív védettség, amely épít a *tanuló személyiség felhalmozott tapasztalataira, komplex kognitív eszköz-rendszerére, felismert érdekei, választott értékei mentén megfogalmazott célkitűzéseire és akaratati potenciáljára*, az a külső, a tanulási folyamatot gátló hatásokkal szemben is képes – valamilyen szintű

¹⁰⁹ (Réthy, 2003)

¹¹⁰ (O’neil – Drillings, 1999)

¹¹¹ (Oláh, 2003. 657. o.)

– védelmet nyújtani. Ezért az eredményes tanulás feltételeinek biztosítása sorában az egyik legfontosabb tanulásirányítási, felkészítési, tréningezési, fejlesztési és önfejlesztési feladat a személyiség *éntudatának, öntudatának, pszichológiai immunrendszerének, megküzdési potenciáljának és kompetenciáinak* erősítése. Az erősítés – mint a képzők egyik legfontosabb feladata – annak ismeretében fogalmazható meg, hogy a felnőttek pszichológiai immunrendszerének hazai vizsgálati eredményei általában korlátozott hatékonyságról adnak képet.

4. A pszichológiai immunrendszerrel kapcsolatos vizsgálataink tapasztalatai

Az elmúlt években holland és magyar egyetemista fiatalok körében vizsgáltuk a pszichológiai immunrendszer működésének szintjét. Bár általánosságban már szóltunk az immunrendszer működésének területeiről, célszerű a vizsgálatban alkalmazott mérőeszköz tartalmát röviden áttekinteni. „A kérdőív 16 skálája a pszichológiai immunrendszer működési hatékonyságát méri. A pszichológiai immunrendszer olyan személyiségjegyeket integrál, amelyek biztosítják a stresszel szembeni küzdelemben az eredményességet és a személyiség kiegyensúlyozott működését. A pszichológiai immunrendszer három alrendszerből épül fel, amelyek az azonos funkciókat teljesítő „pszichológiai antitesteket”, a protektív komponenseket tömörítik:

- a *monitorozó-megközelítő alrendszer* a fizikai és a szociális környezet megismerésére, megértésére, kontrollálására, a lehetséges pozitív következmények monitorozására hangolja a kognitív apparátust. Az optimizmus, a koherencia-érzék, a kihívás-keresés képessége és a kontrollképesség alkotja ezt az alrendszert;
- az *alkotó-végrehajtó alrendszer* azokat a személyiségjegyeket integrálja amelyek aktualizálásával a nehezített alkalmazkodási helyzet körülményei megváltoztathatóak, és amelyek birtokában a személy igényeinek megfelelően képes eljutni a választott céljaihoz, továbbá képes arra, hogy akár az önmaga megváltoztatására akár a fizikai vagy szociális környezet átalakítására szőtt terveit szándékainak megfelelően valósítsa meg. A leleményesség, a problémamegoldó képesség, az én-hatékonyság, a szociális forrást mobilizáló képesség és a szociális alkotóképesség illeszkedik ebbe az alrendszerbe;
- a pszichológiai immunrendszer harmadik alfaktora az *önregulációs hatékonyságot* biztosító, a figyelem és a tudati működés feletti kontrollt, (szinkronképesség = a figyelem irányításának képessége a kívánt tevékenységre) a célelésben a perzisztenciát (kitartásképesség) szavatoló, az akadályok, kudarcok és veszteségek következményeként kialakuló érzelmi állapotok kontrollálását garantáló (ingerlékenység-gátlás, impulzivitás-kontroll, érzelmi kontroll) coping potenciálokat, protektív személyiségjegyeket integrálja.¹¹² Az alrendszerek faktorainak listáját a mellékletben helyeztük el.

¹¹² (Oláh, 2002)

A 2002-ben Hollandiában és Magyarországon azonos időben alkalmaztuk a fent vázlatosan ismertetett kérdőívet. Az így nyert adatsorokat összehasonlítva azt tapasztalhattuk, hogy a vizsgálat minden mutatójában a holland fiatalok felkészültsége volt magasabb szintű (4. táblázat). Ezzel csak arra utalunk, hogy a felnőttek közvetlen tanulási motivációinak akadályoztatása esetén a pszichológiai immunrendszernek kellene őriznie a tanulók integritását, kellene biztosítani azt az energiát, amellyel az adott személy ki tudja vívni a maga számára feltétlenül szükséges tanulási lehetőségeket. A vizsgálat eredményei arra hívják fel figyelmünket, hogy a pszichológiai immunrendszer fejlesztése, a megküzdési potenciál erősítése területén a felnőttképzésben tanulásirányítási feladatot vállalóknak a képviselt tananyag transzformációs pedagógiai kezelésén kívül alapvető képzési, értékközvetítési, attitűd-befolyásolási, magatartás-orientáló és önreflexióra készítető kötelezettségei is vannak.

változók	NL egyetemisták N=186		H egyetemisták N=189		szignifikancia
	átlag	szórás	átlag	szórás	
pozitív gondolkodás	17,005	3,180	14,626	3,382	0,007***
kontroll-érzés	16,338	3,136	13,417	2,657	0,919
koherencia érzés	16,871	2,209	15,167	2,902	0,000***
öntisztelet	16,897	3,003	14,190	3,282	0,001***
növekedés érzése	16,075	2,149	15,336	3,147	0,000***
kihívás, rugalmasság	16,795	3,530	13,936	3,812	0,204
társas monitorozás	16,204	3,538	14,466	3,199	0,786
leleményesség	15,473	3,211	13,041	3,024	0,572
én-hatékonyság	16,258	2,650	14,317	3,571	0,056*
társas mobilizálás	17,704	3,305	15,036	3,231	0,054*
szociális alkotóképesség	15,177	2,859	12,785	3,012	0,014**
szinkronképesség	16,392	2,612	12,541	3,572	0,000***
kitartás	16,548	2,616	14,489	3,255	0,003***
impulzivitás kontroll	14,306	2,086	14,057	3,384	0,000***
érzelmi kontroll	14,134	2,754	11,468	3,456	0,001***
ingerlékenység	14,688	2,914	12,837	3,724	0,000***
megközelítő és monitorozó rendszer	115,838	14,419	101,258	13,917	0,224
self-reguláló rendszer	59,521	6,994	50,947	11,050	0,000***
mobilizáló, alkotó és végrehajtó rendszer	81,510	12,678	69,085	11,073	0,402

9. táblázat

Holland és magyar egyetemista fiatalok pszichológiai immunrendszere kapcsán nyert adatok összehasonlító elemzése

5. Az önszabályzó tanulás modellje

2002-ben az Európai Bizottság elfogadta azt a dokumentumot – *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning. European Commission, Brussels, 2002.* –, amely az egész életen át tartó tanulás minőségi követelményeit úgy határozta meg, hogy azok aktuális szintje a résztvevő országok komparatív elemzéseit segíthessék, az összemérés esélyeit növeljék. Ezek a szempontok a következők:

- a készségek, a képességek és a kompetenciák fejlesztése;
- az oktatási ráfordítások bővítése;
- a társadalmi befogadás és felzárkózás feltételeinek megteremtése;
- az egész életen át történő tanulás stratégiáinak, a tanulásirányítás és az akkreditáció feltételeinek kidolgozása;
- az adatszolgáltatás és az összehasonlíthatóság követelménye.¹¹³

Ebben a felsorolásban a tanulási motivációk szempontjából a tanulási stratégiák és a tanulásirányítás kérdései a legfontosabbak. A tanulási stratégiák megválasztása és a mindenkori tanulók általi alkalmazása nagyon sok összetevő eredménye. Alapvető kérdés, hogy egy adott felnőttoktatási rendszerben működik-e *tanulási tanácsadás*, és a tanácsadónak a konkrét tanuló adottságaihoz és a tananyag természetéhez igazodóan van-e adekvát, flexibilis és kontrollálható algoritmusa? További kérdés az is, hogy ez az algoritmus a tanuló által elfogadott-e, bízik-e benne, beépíthető-e egyéni stratégiái körébe? Ha ezek nem állnak rendelkezésre, a mindenkori oktatónak van-e kompetenciája a felnőttek tanulási stratégiáinak elemzésére, esetleg a működő stratégiák módosítására, vagy befolyásolására, illetve a tanulók rendelkezésére bocsátott taneszközökben javasol-e használható tanulási alternatívákat, az eredményességet kontrolláló eljárásokat?

A tanulásirányítás legfontosabb feladata az, hogy transzformációs pedagógiai eljárásokkal segítse a *megtanulás folyamatát*. Ezen a területen azonban a felnőttek mentális életkorának olyan intervallumát találhatjuk, amely a *képzők képzése nélkül* szinte reménytelenné teszi az adekvát irányítási folyamatok kidolgozását. (Nem véletlen, hogy éppen erre a területre utal a már említett *European Report 2002* interpretálása kapcsán Harangi László, amikor az összehasonlítás minőségi szempontjainak kidolgozását a későbbiekben megoldandó feladatok körébe sorolja: „...a tanácsadás és irányítás feladata, hogy segítse a tanulási lehetőségekhez való hozzáférést, motiválja a tanulót a tanulásra, eligazítást nyújtson az egyéni tanulási utak megválasztásában, aktívan közreműködjön az oktatás-képzés és a munkaerő-piac közötti leoptimalisabb kapcsolat megteremtésében. A tanácsadás és a tanulásvezérlés minőségi mutatóinak kidolgozása azonban még várat magára. Ez igen nehéz feladat, mert a tanácsadó

¹¹³ (Harangi, 2004)

¹¹⁴ (Harangi, 2004. 80. o.).

központok nagyon sokfélék, és nehéz olyan paramétereket találni, amelyek alapján hitelesen össze lehet hasonlítani a tanulói teljesítményeket”¹¹⁴

Eddigi fejtegetéseink abba az irányba terelik további témakezelésünket, hogy a minőségi felnőttoktatás mindennapi gyakorlatának megteremtése és megerősítése érdekében a tanulási motivációk hatásrendszerét – a külső motivációk jelentőségének elismerése mellett – egyre inkább a belső motivációk teljes személyiséget átfogó komponenseire, kompetenciáira célszerű építeni. A belső motivációk alapja a személyiség autonómiája, amely segítségével önismeretére, saját érdekeire, vágyaira, belső késztetésére és egészséges pszichológiai immunrendszerére alapozva fogalmazhatja meg tanulási céljait, és ugyanezek segítik abban a *megküzdési folyamatban*, amely a cél eléréséig fenntartható. Ez a belső motiváció segítheti a mindenkori tanulót az önszabályzó tanulásban. Azt az egyént, aki nem mások elvárásaira, a kívülről kapott célkitűzésekre épít, hanem személyes céljainak megfogalmazására és megvalósítására mozgósítja energiáit, a szakirodalom *autotelikus személyiségnek* nevezi.¹¹⁵

Az önszabályzás olyan személyes, kognitív és szociális – esetenként speciális – kompetencia, amely segítségével az egyén a környezeti hatások és belső motivációi figyelembe vételével képes szabályozni saját tevékenységeit, miközben saját kompetenciái is módosulni képesek. Ez az önszabályozási képességrendszer a tanulási folyamatban rendkívül eredményesen működhet.

A felnőttek tanulási folyamataiban leginkább felhasználható önszabályzó tanulási modell¹¹⁶ működését Molnár Éva kísérleti keretek között is kipróbálta.¹¹⁷ A modell a *kogníció*, a *motiváció*, a *viselkedés* és a *környezeti kontextus* területein mutatja be az önszabályzó tanulás folyamatának – célkitűzési-tervezési-aktiválási, monitorozási, kontrollálási és reflexív – fázisait (5. táblázat). Ebben a modellben az egyes fázisok így jellemezhetők:

- a *célkitűzés*, *tervezés*: az önszabályzó tanulás szempontjából szerencsés, ha a tanuló *autotelikus személyiség*. Ebben a fázisban érvényesül az életút során felhalmozott előzetes tudás és a kognitív kompetenciák mozgósítása, a belső motiváció erejének célokhoz mért vizsgálata, a vállalt feladat nehézségének értékelése, az érdeklődés elemzése, a szükséges és várható viselkedés környezeti kontextussal való összevetése. A jó önszabályzó tanulót a „reális önismeret, a pozitív önértékelés, az önbizalom, a személyes hatékonyságba vetett hit, a szorgalom, kitartás és a *tanulás iránti erős belső motiváltság jellemzi*”;¹¹⁷
- a *monitorozás*, *figyelemmel kísérés*: ebben a fázisban a kognitív tevékenységek, a belső motiváció, a feladat-helyzetben való viselkedés és a környezeti kontextus vál-

¹¹⁴ (Harangi, 2004. 80. o.).

¹¹⁵ (Csíkszentmihályi, 1990)

¹¹⁶ (Pintrich, 2000)

¹¹⁷ (Molnár, 2002).

tozásainak figyelemmel kísérése folyik. Ennek a szakasznak az egyik legfontosabb feladata a *megküzdési potenciál* folyamatos ellenőrzése, és szükség esetén az adekvát stratégiák mozgósítása. Hasonlóan fontos a vállalt feladat értékének tudata és a személyes érdekek tartósságának figyelemmel kísérése;¹¹⁸

- *a kontrollálás, szabályozás*: ez a fázis a vállalt feladat, vagy feladatok újraértelmezésének szakasza: alkalmat adhat a módosításra, az erő kifejtés csökkentésére vagy fokozására, a belső motiváció módosítására, a megküzdési stratégiák önreflektív értékelésére. A környezeti kontextus területén a legfontosabb feladat a feladatérdektelenség, a szorongás és nyugtalanság adekvát kezelése. Ebben a folyamatban a pszichikus immunrendszer szerepe lehet meghatározó;
- *a reakciók, reflexiók, visszacsatolás*: ez a fázis az önszabályzó tanulás folyamatát és eredményét értékeli. Ez az értékelés lehet reális és lehet alkalmazkodó. Az alkalmazkodó következtetések esetében a sikeres folyamat lezárásaként jobb önszabályozási stratégiák, flexibilisebb tevékenység-szervezési eljárások jelennek meg az értékelő személyiség további gyakorlatában. A sikertelen folyamat végén viszont a védekező következtetések jelenhetnek meg, amelyek a jövőben elsősorban elkerülni szeretnék a hasonló problémákat, és ezzel „kizárják a feladathoz és a környezethez való alkalmazkodás sikerét. Ennek következményei például a segítségkérés halogatása, a feladatkerülés, az apátia, a *kognitív kikapcsolás*” – Molnár, 2002. 7. o. Az önszabályzó tanulás kérdéseivel foglalkozó szakemberek úgy látják, hogy ez a fázis általában az énkép fenntartására irányul és az önértékelők ennek függvényében dekódolják az eredményeket.¹¹⁹

¹¹⁸ (Molnár, 2002)

¹¹⁹ (Pintrich, 2000)

Fázisok	Kogníció	Motiváció/ emóció	Viselkedés	Kontextus
1. Célkitűzés tervezés és aktivitás	A cél-keret kiválasztása	A célirány adaptálása	(Az idő és erőfőjtés megtervezése)	(Feladatészlelés)
	Az elsődleges tudás aktivizálása	A hatékonyság elbírálása	(A viselkedés észlelésének megtervezése)	(Kontextus-észlelés)
	A metakognitív tudás aktiválása	A feladat nehézségének felmérése, az érdeklődés aktiválása		
2. Monitorozás (figyelemmel kísérés)	Metakognitív tudatosság és a kognitív folyamatok monitorozása	A tudatosság és a motiváció/érzelem monitorozása	A tudatosság és az erőfőjtés, a használható idő monitorozása, a viselkedés észlelése	A feladat- és kontextusváltozás monitorozása
3. Kontrollálás	A gondolkodás és a tanulás kognitív stratégiáinak alkalmazása	A motivációs és érzelmi stratégiák kiválasztása és alkalmazása	Az erőfőjtés növelése/csökkenése, kitartás, feladás, segítségkérés	A feladat változtatása, vagy újraértelmezése
4. Reakciók és reflexiók	Kognitív bíráló, attribúciók	Érzelmi reakciók, attribúciók	Magatartás-választás	Feladatértékelés, a kontextus értékelése

10. táblázat

Az önszabályozó tanulás fázisai és területei¹²⁰

Összegzés

A felnőttek tanulási motivációinak feltárása kevésbé megoldott, mint ahogy azt a közoktatási rendszerben tapasztalhatjuk. Az azonban megjegyzendő, hogy a közoktatásban és a felnőttoktatásban is gyakorlatilag egyszerre játszódik le az a paradigmaváltás, amely az új tanulási környezet megjelenésével – a hagyományos pedagógus-szerepek részbeni háttérbe szorulásával – a motivációk világában egyre inkább a személyiség önreflexióira, belső motivációira, önszabályozó tanulására helyezi a hangsúlyt. Ez azt is jelenti, hogy a felnőttképzés szakemberei előtt új feladatok körvonalazódnak, amelyek egyelőre csak a modális logika szabályai szerint írhatóak le: valószínű, hogy felnőttoktatásban a *személyiség komplex fejlesztése, folyamatos önreflexióra készítése fontosabb feladat, mint a képzők által képviselt rész-tudásterületek tartalmának közvetítése.*

¹²⁰ Forrás: Pintrich (2000) nyomán idézi Molnár (2002)

Irodalom

Bajusz Klára (2002a): ELFEJTHETJÜK-E A FELNŐTTEK ÁLTALÁNOS ISKOLÁIT? <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=kihivasok-bajusz.html>

Bajusz Klára (2002b): A MÁSODIK ESÉLY ISKOLARENDSZERÉNEK FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEI. In: Szabad ötletek tára avagy egy andragógus köszöntése. OKI FFK, Budapest. 41-46. o.

Báthory Zoltán (1985): TANÍTÁS ÉS TANULÁS. Tankönyvkiadó, Budapest.

Báthory Zoltán (2003): RENDSZERSZINTŰ PEDAGÓGIAI FELMÉRÉSEK. In: Iskolakultúra. 8. szám. 3-19. o.

Csapó Benő (1992): KOGNITÍV PEDAGÓGIA. Tankönyvkiadó, Budapest.

Csapó Benő(1998): AZ ISKOLAI TUDÁS. Osiris Kiadó, Budapest.

Csikszentmihályi Mihály (1990): MOTIVÁCIÓ ÉS KREATIVITÁS: ÚT A MEGISMERÉS STRUKTURÁLIS, ILLETVE ENERGETIKAI MEGKÖZELÍTÉSEINEK SZINTÉZISE FELÉ. In: Pszichológia. 1. szám. 3-27. o.

Deák Ágnes – Kozéki Béla (1981): AZ ISKOLAI EREDMÉNYESSÉGET MEGHATÁROZÓ EGYES MOTIVÁCIÓS ÉS KREATIVITÁS-TÉNYEZŐ VIZSGÁLATA. In: Pedagógiai Szemle. 2. szám.

Delors, Jacques szerk. (1997): OKTATÁS – REJTETT KINCSEK. A JACQUES DELORS VEZETTE NEMZETKÖZI BIZOTTSÁG JELENTÉSE AZ UNESCO-NAK AZ OKTATÁS XXI. SZÁZADRA VONATKOZÓ KÉRDÉSEIRŐL. Osiris Kiadó – Magyar UNESCO Bizottság, Budapest.

Durkó Mátyás (1999): ANDRAGÓGIA (A FELNŐTTNEVELÉS ÉS A KÖZMŰVELŐDÉS ÚJ ÚTJAI). Magyar Művelődési Intézet, Budapest.

Eysenck, Michael W. – Keane, Mark T. (1997): KOGNITÍV PSZICHOLÓGIA. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Falus Iván szerk. (2000): DIDAKTIKA. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Feketéné Szakos Éva (2002): A FELNŐTTEK TANULÁSA ÉS OKTATÁSA – ÚJ FELFOGÁSBAN. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Harangi László (2004): AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS MINŐSÉGI KÖVETELMÉNYEI AZ EURÓPAI OKTATÁSBAN. In: Új Pedagógiai Szemle. 6. szám. 77-82. o.

Imre Anna – Györgyi Zoltán (1998): KÖZÉPISKOLA MINDENKINEK. In: Educatio. Mérlegen. 1. szám. 19-32. o.

Karmiloff-Smith, Annette (1996): TÚL A MODULARITÁSON: A KOGNITÍV TUDOMÁNY FEJLŐDÉS-ELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉSE. In: Pléh Csaba szerk. (1996): 254-281. o.

Key data on education in the European Union 97 (1997). EUROPEAN COMMISSION. EURYDICE; Eurostat. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.

Key data on education in the European Union 2002 (2002). European Commission. Eurydice; Eurostat. Office for Official Publications of the European Communities, Brussels, Luxembourg.

Kiss Árpád (1963): A GAZDASÁGOS ÉS EREDMÉNYES TANULÁS KÉPESSÉGÉNEK KIALAKULÁSA. PSZICHOLÓGIAI TANULMÁNYOK 5. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kocsis Mihály (2000): EGY BARANYA MEGYEI ISKOLAI TUDÁSMÉRÉS NÉHÁNY VIZSGÁLATI TERÜLETÉRŐL. In: Iskolakultúra. 8. szám. 3-13. o.

Kozéki Béla (1980): A MOTIVÁLÁS ÉS MOTIVÁCIÓ ÖSSZEFÜGGÉSEINEK PEDAGÓGIAI-PSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATA. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kozma Tamás (1998): EXPANZIÓ. In: Educatio. Mérlegen. 1. szám. 5-18. o.

McCombs, Barbara L. (1999): A MOTIVÁCIÓ MÉRÉSÉNEK ÉS NÖVELÉSÉNEK STRATÉGIÁI: SZEMPONTOK AZ ÖNSZABÁLYZOTT TANULÁS ELŐSEGÍTÉSÉHEZ ÉS A TELJESÍTMÉNY FOKOZÁSÁHOZ. In: O'neil – Drillings szerk. (1999): 61-82. o.

Molnár Éva (2002): AZ ÖNSZABÁLYZÓ TANULÁS. In: Iskolakultúra. 9. szám. 3-16. o.

Nagy József (2000): XIX. SZÁZAD ÉS NEVELÉS.

Nahalka István (1997): KONSTRUKTÍV PEDAGÓGIA. In: Iskolakultúra, 2. szám. 21-33. o.; 3. szám. 22-40. o.; 4. szám. 21-31. o.

Nahalka István (2000): A TANULÁS. In: Falus Iván szerk. (2000): 117-158. o.

Oláh Attila (2002): A PSZICHOLÓGIAI IMMUNITÁS VIZSGÁLATA HOLLAND ÉS MAGYAR EGYETEMISTÁK KÖRÉBEN. Kutatási jelentés. Pécsi Tudományegyetem, Tanárképző Intézet, Pécs. (Kézirat)

Oláh Attila (2004): MEGKÜZDÉS ÉS PSZICHOLÓGIAI IMMUNITÁS. In: O'neil, Harold F. – Drillings, Michael szerk. (1999): MOTIVÁCIÓ. Vincze Kiadó, Budapest.

Pintrich, P. R. – Zeidner, M. szerk (2000): THE ROLE OF GOAL ORIENTATION IN SELF-REGULATED LEARNING. HANDBOOK OF SELF-REGULATION. Academic Press, San Diego.

Pléh Csaba szerk. (1996): KOGNITÍV TUDOMÁNY. Osiris Kiadó – Láthatatlan Kollégium, Budapest.

Polónyi István (1999): AZ ÉLETHOSSZIGLANI TANULÁS FINANSZÍROZÁSA. In: Educatio. Felnőttoktatás. 1. szám 38-55. o.

Polónyi István – Timár János (2001): TUDÁSGYÁR VAGY PAPIRGYÁR. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Réthy Endréné (2003): MOTIVÁCIÓ, TANULÁS, TANÍTÁS. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Siebold, Guy L. (1999): A KATONÁK MOTIVÁCIÓJA: ÖSSZEFÜGGÉSEK A VEZETÉS ÉS A KIS EGYSÉGEK TELJESÍTMÉNYE KÖZÖTT. In: O'neil – Drillings szerk. (1999): 179-197. o.

Swezey, Robert W. – Meltzer, Andrew L. (1999): A CSAPATOK MOTIVÁLÁSÁNAK NÉHÁNY KÉRDÉSE. In: O'neil – Drillings szerk. (1999): 151-178. o.

Tót Éva (1998): AZ ISKOLARENDSZEREN KÍVÜLI KÉPZÉS. In: Educatio. Mérleg 1. szám. 104-116. o.

Vágó Irén – Balázs Éva – Kocsis Mihály (1990): A KÉPESSÉG PROGRAM HATÁSA ÉS EREDMÉNYEI. Oktatókutató Intézet, Budapest.

Vári Péter szerk. (2003): PISA-VIZSGÁLAT 2000. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Melléklet

A pszichológiai immunrendszer vizsgálatának faktora

Pozitív gondolkodás: pozitív következmények, a kedvező változások elvárására és elővételezésére való hajlam. A magas pontértékű személy sikerorientált és tapasztalataiból építkezve optimista nehezített alkalmazkodási feltételek esetén is.

Kontrollézés: a személy azon meggyőződését jelenti, hogy többnyire rajta múlik, mi fog történni azokban az élethelyzetekben, amelyekben részt vesz. A magas pontértékű személy aktív erőfeszítéseket tesz a kontroll megszerzésére és megtartására, és a számára új helyzetekben is kontrollra készen viselkedik.

Koherencia-érzés: az összefüggések megértésére, megérzésére való képesség; annak érzése, hogy a külső környezet változásai előre jelezhetőek, és erőteljes hit abban, hogy a dolgok úgy alakulnak, ahogyan az ésszerűen elvárható. A koherencia-érzésnek három fő komponense van: a felfogóképesség (a környezeti történések differenciált észlelése és elrendezése), a források kezelésének képessége (források felderítése és adekvát felhasználása) és az értelmesség (az élet értelmének érzése és értelem teli életcélok találása). A magas koherencia-érzéssel bíró személy az élet nehéz pillanatait leküzdendő kihívásoknak tekinti ahelyett, hogy értelmetlen szenvedésként értékelné azokat; amikor konfliktussal találkozik, elkezd keresni a helyzet értelmét, nem menekül el a megpróbáltatások elől.

Öntisztelet: önmagunk pozitív értékelésén túl egy aktív értékmegővő, az önjuttalmazásra is figyelmet fordító magatartás. A magas pontértékű személyek értékesnek ítélik önmagukat, kifejezésre juttatják jogos büszkeségüket, és mértéktartó figyelmet fordítanak önmaguk "gondozására", megbecsülve és reálisan értékelve mindazt, amit létrehoztak.

Növekedésérzés: saját fejlődésének folyamatosságát, önkiteljesedésének eredményeit reálisan szemlélve az egyén önmagát egy folyamatos megújulásra és növekedésre képes személyként definiálja. A sikeres önmegvalósítás elvárása motiválja a személyt arra, hogy minél többet asszimiláljon az új tapasztalatokból.

Rugalmasság, kihíváskeresés: a kihívások vállalása, a tevékenységekbe való belemerülés, az új iránti fogékonyság és nyitottság, valamint a változás és fejlődés igelése jellemzi a magas pontértékű személyeket. Minden változásban a személyes fejlődés lehetőségeit keresik.

Empátia, társas monitorozás képessége: annak mértékét mutatja, hogy a személy mennyire képes a társas környezet információit érzékenyen és szelektíven észlelni, valamint adekvátan felhasználni az aktuális és távlati célok megvalósítására.

Problémamegoldó képesség, leleményesség: a személyiség kreatív kapacitása tervek, alternatív megoldások, eredeti ötletek kimunkálására, a tanult ismeretek olyan átstrukturálására való képesség, hogy azok alkalmas forrásként szerepelhessenek a megküzdési folyamatban, az élet problémáinak a megoldására. A tanult leleményesség a jég hátán való megélés művészete.

Énhatékonyaság érzés: az egyénnek az a szilárd meggyőződése, hogy képes azokat a viselkedéseket végrehajtani, amelyekkel az általa kitűzött célt megvalósíthatja.

Társas mobilizálás képessége: ennek birtokában az egyén sikeres mások irányításában, képes kiaknázni mindazt, ami másokban rejlik; el tudja érni, hogy támogassák a céljai megvalósításában. Eredményes a meggyőzésben és a kapcsolatteremtésben.

Szociális alkotóképesség: képesség a másokban szunnyadó rejtett képességek feltárására és hasznosítására az együttgondolkodás folyamatában. A magas pontértékű személyek csoportokat szervezve oldják meg az élet azon problémáit, amelyekhez nem elegendőek a személyes forrásaik. A szociális alkotóképesség magas szintjén az emberek tudományos iskolákat alapítanak, mozgalmakat vezényelnek, olyan társulásokot képesek létrehozni, amelyek önként követik és elfogadják azt a gondolkodási formát, távlati célt vagy tudományos programot, amit ők dolgoztak ki, vagy amit ők fontosnak ítélnék.

Szinkronképesség: az egyén azon kapacitása, hogy képes együtt vibrálni a környezeti változásokkal, ha erre elszánta magát. Képes pszichés energiáit maradéktalanul a szándéka szerinti tevékenységre koncentrálni. A figyelem és a tudati működés feletti kontroll képessége.

Kitartásképesség: az egyén akadályok keletkezése esetén is képes folytatni az elhárított viselkedést, ebben a frusztrációs tolerancia magas szintje és a késletetésre való képesség is erősíti az egyént.

Impulzivitás kontroll: a viselkedés racionális kontroll és mentális programok által történő vezérlésére való képesség. A várható következmények elemzésével a kontextuálisan leghelyénvalóbb magatartás és kontrolláltsági fok megválasztására való képesség.

Érzelmi kontroll: a kudarcok és fenyegetések keltette negatív emóciók uralásának konstruktív viselkedésbe való transzformálásának képessége.

Ingerlékenység gátlás: az indulatok, a düh és a harag érzelmek feletti racionális kontroll gyakorlásának képessége, a düh konstruktív módon való felhasználásának képessége.

Pozitív jövőkép, érdeklődés: ezt a járulékos mutatót az alábbi skálákból képezzük: Pozitív gondolkodás, Kontrollézés, Koherenciaérzés, Növekedésérzés, Rugalmasság és kihíváskeresés, Empátia és társas monitorozás, Kitartásképesség.

Alkotás és önmegvalósítás: ezt a járulékos mutatót az alábbi skálákból képezzük: Öntisztelet, Leleményesség, Én-hatékonyságérzés, Társas mobilizálás képessége, Szociális alkotóképesség.

Önszabályozás: ezt a járulékos mutatót az alábbi skálákból képezzük: Szinkronképesség, Impulzivitás kontroll, Érzelmi kontroll, Ingerlékenység gátlás – *Oláh, 2004.*

Bajusz Klára

A képzési szolgáltatások elterjedésének hatásai

1. A képzési szolgáltatások megjelenésének társadalmi és gazdasági háttere

Magyarországon az 1990-es években rohamléptekkel változott a gazdaság. A piacgazdaság kialakulása páratlanul – és néha kegyetlenül – gyorsan történt meg. Megjelent, majd hamarosan túlsúlyba került az állami és önkormányzati tulajdonnal szemben a magántulajdonú üzleti szektor, ezt a folyamatot a kilencvenes évtizedben nagyrészt lezajlott privatizáció gyorsította fel. Míg a rendszerváltás előtt az állami tulajdonban levő vállalatok produkálták az ország gazdasági teljesítményének 80 %-át, addig az 1990-es évtized végére ez a mutató 20 %-ra csökkent, átadva a vezető szerepet a magánszektornak. Köllő János (*Köllő, 2001*) kutatásai szerint a privatizáció kezdeti gyors üteme ellenére a hajdani szocialista állami szektor leépülése még ma is tart. A nagyvállalatok kezdeti, helyzetelőnyt kihasználó megújulása gyakran széttagolődást, méretcsökkentést, illetve a profittermelő egységek átmentését takarta: az átalakult cégek hatékonysága nőtt ugyan, de külső tőke bevonása nélkül fejlődési lehetőségeik még ma is végesek.

A bruttó hazai termék (GDP) a kilencvenes évek második felétől látványosan és folyamatosan növekedett, a gazdaság alapjaiban stabilizálódott, csökkent az adósságállomány. A piacgazdasági átmenet az infláció felgyorsulásában is érezhető volt, bár ez a folyamat az 1990-es évek végétől fékeződött annak ellenére is, hogy európai és világgazdasági szinten a pénzromlást elősegítő negatív gazdasági hatások érvényesülése volt tapasztalható.

A privatizáció, a gazdaságban megjelenő magánszektor és az állami forráselosztás jellege Magyarországon a külföldi tulajdonú nagyvállalatok túlsúlyát eredményezte (11. táblázat).

Év	Szervezetek száma	Jegyzett tőke (milliárd Ft)
1990	5 693	274,2
1996	26 130	2269,4
1998	25 244	3077,9

11. táblázat

Külföldi érdekeltségű vállalatok száma és jegyzett tőkéje Magyarországon, 1990–1998.¹²²
Forrás: KSH.

¹²² Forrás: KSH.

1997-ben a bruttó hozzáadott érték megoszlása szerint a multinacionális vállalatok adták ennek 45 %-át, 35 %-ot hazai cégek, és mintegy 20 %-ot a közösségi szektor (Halász–Lannert, 2000). Ennek hatására az 1990-es években a mikro-, kis- és középvállalkozások gazdasági szerepvállalása kisebb volt, mint a fejlett nyugati államokban.¹²³ Az évtized végére az ország gazdasági növekedése látványos mutatókat produkált, bár földrajzilag és ágazatilag is egyenlőtlenül. Ez a kettéosztottság a lakossági jövedelmek eloszlásán is jól lemérhető.

A gazdasági stabilitás hatására az elmúlt években csökkentek a foglalkozási mobilitási lehetőségek. Ennek jelei elsősorban a társadalom alján (szakképzetlenek) és a tetején (vezetők és értelmiségiek) élők körében mutatkoznak. A társadalmi rétegek között szinte átjárhatatlanná váltak a távolságok, így csökkent annak az esélye, hogy egy hátrányos családi háttérből induló gyerek a társadalom legfelső foglalkozási pozícióiba jusson el.

Az iskoláztatási szakasz hosszabbra nyúlt, a munkaerőpiacra való kilépés pedig időben kitolódik, azaz a fiatalabb generációk hosszabb ideig maradnak az iskolapadban, a felsőoktatásba belépők aránya pedig saját korosztályukon belül minden korábbinál magasabb. Az oktatási – az aktív korúaknál a felnőttképzési – rendszerek parkolópálya funkciója kiemelt szerepet játszik.

A rendszerváltást követően legnagyobb mértékben az alacsony képzettségű munkaerő iránti kereslet esett vissza. Az általános iskolai vagy szakmunkás-végzettséggel betölthető munkahelyek száma közel a felével, 48 %-kal csökkent 1995-ig, és a későbbiekben sem emelkedett. A kilencvenes évek elején az érettségizett és diplomás munkavállalók munkaerőpiaci esélyei is érezhetően szűkültek, számukra azonban az évtized második felében a piaccgazdasági környezet hozzávetőlegesen ugyanannyi munkahelyet teremtett, mint amennyi megszűnt a szocialista rendszer összeomlásakor.¹²⁴

A kilencvenes évek eleje óta közel másfél millió aktív kereső esett ki a munkaerőpiacról, a társadalom idősödik, az inaktívok, eltartottak aránya magasabb, mint a gazdaságilag aktívaké. Az aktív keresők számának csökkenése a fizikai foglalkozásúak körében volt a legnagyobb, ennek következtében a szellemi foglalkozásúaknak a foglalkoztatottakon belüli aránya emelkedett.

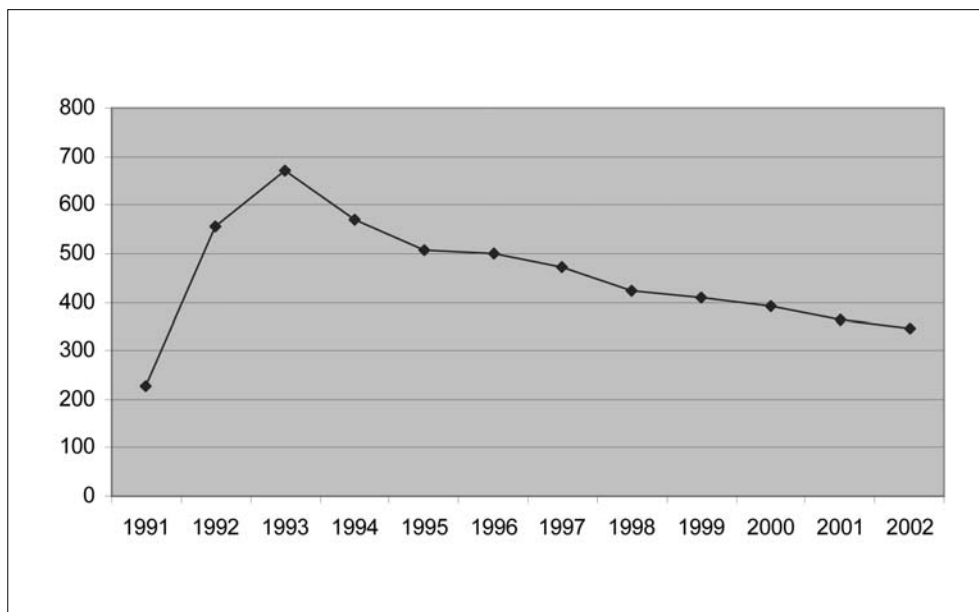
Nőtt a szakadék a fővárosban és az ország más területein, illetve a nagyvárosokban és a vidéken élők között. Ez növeli az esélyegyenlőtlenséget, hiszen a kisebb településeken élők tanulási esélyei jóval kedvezőtlenebbek, mint a diverzifikáltabb képzési kínálattal rendelkező városokban élőké.

A rendszerváltás egyik legmarkánsabb hatása a társadalmi szintű problémává váló munkanélküliség. Az 1989 előtt is meglévő, bár látens, csupán egyedi problémaként kezelt munkanélküliség 1992–93-ra az egész országot érintő válsághelyzetté nőtte ki

¹²³ forrás: www.ekormanyzat.hu/orszaginfo?kateg=orszaginfo:1065

¹²⁴ Köllő, 2002.

magát: 1993-ban regisztrálták Magyarországon a legtöbb aktív korú munkanélkülit – számuk az év februárjában meghaladta a 705 ezret¹²⁵, azóta éves átlagban folyamatosan csökken (9. ábra).



9. ábra

A regisztrált munkanélküliek számának alakulása (éves átlag, ezer fő) 1991-2002.¹²⁶

A kilencvenes évtizedben a képzetlen munkaerő jelentős visszaszorulása figyelhető meg. Ennek egyik oka az, hogy az ebben az időszakban a munkaerőpiacról kilépő, nyugdíjba vonuló idősebb korosztályok esetében magasabb volt az iskolázatlanok aránya. Azonban ha megvizsgáljuk a képzetlen munkaerőállomány munkanélküliség rátáit, kitűnik, hogy az iskolázatlan munkavállalók iránt jelentősen csökkent a kereslet, illetve esetükben kevesebb a stabilan elhelyezkedni tudók száma, ahogyan ezt a 2001. év adatai is érzékeltetik (12. táblázat).

¹²⁵ A munkanélküliségre vonatkozó adatok az Országos Munkaügyi Módszertani Központ, illetve a Foglalkoztatási Hivatal nyilvántartásaiból származnak, azaz a regisztrált munkanélküliek adatait aggregálják szemben a KSH mintavételen alapuló számításaival, melyek a munkanélküliség vonatkozásában az ILO-definíciót veszik irányadónak (e szerint az is foglalkoztatottnak minősül, aki heti legalább egy órát dolgozik), így kevésbé tekinthetők relevánsnak.

¹²⁶ Az adatok forrása: Baranya Megyei Munkaügyi Központ

Iskolai végzettség	Harmadszor vagy többször kap munkanélküli-járadékot *	A korábbi munkahelyére lép vissza
0 –7 osztály	50,5	70,9
Általános	40,1	56,6
Szaktanácsképző	39,6	51,3
Középiskola	27,3	27,7
Főiskola	19,9	17,4
Egyetem	14,0	16,1
Összesen	36,1	47,8

* A segélyben részesülők 2001 márciusi állománya:105 864 fő.

** 2001.március 22.és április 6.között elhelyezkedők:7 599 fő.

12. táblázat

Néhány adat a munkanélküli-járadékosokról, 2001 március –április (%)¹²⁷

Az 1990-es évek első felében társadalmi válaszlépésként megszületett az a kisebb-nagyobb változtatásokkal a mai napig működő munkaügyi szervezet, mely a munkanélküliek nyilvántartására és munkaerőpiaci közvetítésére, különböző felmérések és előrejelzések elkészítésére és a foglalkoztatáspolitikai eszközök hatékony felhasználásának koordinálására hivatott. Az ezredfordulóra stabilizálódott, sőt némileg csökkent a regisztrált munkanélküliek száma (mára mintegy 250-300 ezer főre, ez 6 % körüli munkanélküliségi rátát jelent), a tartósan munka nélkül levők száma pedig nőtt, kiemelt feladattá téve a több éve inaktívan élő, de aktív korú felnőttek munkaerőpiaci képzését.

A rendszerváltás óta eltelt időszakban a nemzetközi gazdasági tendenciák felértékelődésével és a piacgazdasági átmenet hatására – a globális folyamatokkal összhangban Magyarországon is – kulcsszerepet kapott a szaktudás és a képzettség: az élethosszig tartó tanulás megvalósulásához szükséges tanuló társadalom feltételeinek megteremtése kormányzati céllá nőtte ki magát. Az oktatásba való befektetés megteremtése egyre nyilvánvalóbb mind a társadalom, mind annak egyes tagjai számára. A munkaerőpiacon a megújulni, azaz folyamatosan tanulni képes humán tőke vált elsődleges értékévé, így a képzési lehetőségekhez hozzá nem férők nagy csoportja nemcsak leszakadóban van, hanem gyakran újratermeli saját hátrányos, gyakran halmozottan hátrányos helyzetét.

¹²⁷ Forrás:Adatfelvétel az elhelyezkedő járadékos munkanélküliekről, Foglalkoztatási Hivatal.

2. A felnőttképzés piaci jellegének előtérbe kerülése

Az 1990-es évek elején megkezdődött privatizáció, a piacgazdaság térhódítása, a munkaerőpiac szerepének megerősödése magával vonta a felnőttképzési rendszer működési elveinek megváltozását is. Az auklérista andragógiai felfogás helyébe lépett a liberális megközelítés: ¹²⁸ a felvilágosító, „felülről szabályozott” műveltség- és tudáselosztást felváltotta a szolgáltató jellegű felnőttképzés, melynek alapvető jellemzője a kereslet szerint alakított kínálat elve. Ez pedig elengedhetetlenül piaci gondolkodást követel a felnőttképzés résztvevőitől, mindegyik oldalán.

Ez a folyamat pedig egyfajta szelekciót indít el: általában azok a vállalkozások maradnak fenn, melyek nyereségesek tudnak maradni, mert tanfolyamaik keresettek és biztosítanak egyfajta minőséget. Annak érdekében, hogy a mai felnőttképzési piacon megvalósuljon a minőségbiztosítás, valamint a tanuló felnőttek érdekvédelme, az elmúlt évtizedben lépések sorozata történt meg. Elsőként az 1993-as szakképzési törvénybe beiktatták az iskolarendszeren kívüli képzések esetén kötelezően kötenődő képzési szerződést¹²⁹, ennek szabályozását átveszi a 2001. évi CI. Felnőttképzési törvény (felnőttképzési szerződés). 1997-től a munkaügyi, majd az oktatási tárca részben elindította a felnőttképzési (szakképzési) vállalkozások regisztrációját, ami a felnőttképzési törvény megjelenésével teljes körűvé vált, illetve megkezdődött a felnőttképzési intézmények valamint programok akkreditációja. Mindezek a folyamatok jól szolgálják a képzésben részt vevő felnőtt tanuló érdekvédelmét és biztonságát. Hátrányos helyzetbe szoríthatják azonban azokat a kisebb, általában tőkehiányban szenvedő képző intézményeket, melyek az akkreditációs nem tudják vállalni, ezáltal kiszorulnak azokból a jelentős pályázati forrásokból, melyek az akkreditált szervezetek számára elérhetőek.

A piaci jellegű felnőttképzés, a képzési szolgáltatások diverzifikációja azonban a résztvevők oldaláról is újfajta gondolkodást, a tudatos szelekció képességét követeli meg. Ez azonban a hozzáférés hiánya, a felnőttoktatásban való részvétel terén megnyilvánuló esélyegyenlőtlenség okán nem mindenki számára problémamentes folyamat, elsősorban a hátrányos, vagy halmozottan hátrányos helyzetű csoportok számára nem (analfabéták, funkcionális analfabéták, kistelepülésen élők, sérültek, idősek, elítéltek, szegények, tartós munkanélküliek, a nyelvet hiányosan ismerő bevándorlók, stb.). A szelekciós folyamatokat erősíti, hogy azoknak a csoportoknak az igényei diktálják a kínálat kialakulását, akik rendelkeznek mobilizálható anyagi javakkal, képesek az emberi tőkébe beruházni. Ez a folyamat azonban magában hordozza annak a veszélyét, hogy a tudásalapú társadalom kettészakadása felgyorsul és állandósul azáltal, hogy bizonyos társadalmi rétegek nem képesek megvenni az érvényesüléshez szükséges

¹²⁸ (Csoma, 1992)

¹²⁹ 1993. évi LXXVI. tv. a szakképzésről, 52 § (2) bekezdés.

tudást, ezáltal munkanélkülivé válnak, marginalizálódnak, deklasszálódnak, és újratermelik hátrányos helyzetüket.

A felnőttképzési folyamat finanszírozóinak érdekei valamennyire eltérnek ugyan, egyben azonban közösek: céljuk a leggazdaságosabb képzés kiválasztása. Befektetésük akkor térül meg leginkább, ha a képzés curriculumja megfelelő, vagyis a szükséges (nem több és nem kevesebb) tudást optimális időtartam (azaz a szükséges legrövidebb idő) alatt közvetíti. Ezért a képzés költségeit vállaló fél érdeke a tudatos és körültekintő választás. Ez a folyamat pedig erősíti a piaci jelleget és a képzők közti pozitív hatású versenyt.

2.1. A munkanélküliség megjelenése és a munkaerőpiaci képzések súlyának növekedése

Az 1990-es évek folyamán egyre nyilvánvalóbbá vált az aktív foglalkoztatáspolitikai eszközök nagyfokú hatékonysága. Ezek közül is kiemelt szerepet kap az oktatás támogatása, amely a munkaerőpiaci képzési rendszer megerősödéséhez, a képzési szolgáltatások elterjedéséhez vezetett. Ehhez hozzájárult az is, hogy ezeknek a képzéseknek a célcsoportjait nem csak a munkanélküliek alkotják, hanem azok a foglalkoztatottak is, akik veszélyeztetettek, vagyis fennáll annak a lehetősége, hogy a közeljövőben elvesztik munkahelyüket (preventív képzés), valamint mindazok, akik valamilyen tudáselem megszerzésével akarják erősíteni pozíciójukat a munka világában. Ha megvizsgáljuk a hazai felnőttképzési kínálatot, kitűnik, hogy a legkeresettebb tanfolyamok a nyelvi képzések és az informatikai ismereteket nyújtók, majd a szakképzések.

Ez is bizonyítja annak a tendenciának az erősödését, miszerint a mai magyar felnőttképzési rendszer közelebb került a munka világához: a tanulásra pénzt, időt és energiát áldozó felnőttek jelentős részét munkahelyének megtartása, vagy jobb munkaerőpiaci pozíció elérése motiválja abban, hogy visszaüljön az iskolapadba.

1991-től ír és kanadai példa nyomán – szintén a munkanélküliség erősödésére adott válaszként – 9 magyar nagyvárosban jött létre munkaerőfejlesztő és -képző központ: Békéscsabán, Budapesten, Debrecenben, Kecskeméten, Miskolcon, Nyíregyházán, Pécsen, Székesfehérváron és Szombathelyen. Ezek az intézmények széles körben nyújtanak felnőttképzési szolgáltatásokat: modulrendszerben végeznek szakképzést alap-, közép- és felsőfokon, tananyagírást és -fejlesztést, munkakörelemzést, szakmai tanácsadást, pályaorientációt és képzési tanácsadást, nyelvi kurzusokat, szerveznek kommunikációs és álláskeresési tréningeket. Alapfeladataik állami feladatok, bár költségvetési forrásaikat önálló bevételeikkel kell kiegészíteniük. A képző központok sikerrel vettek és vesznek részt a munkanélküliség képzéssel való csökkentésében, preventív képzéseikkel pedig a megváltozott munkaerőpiaci igényeknek megfelelő munkaerő képzésében.

2.2. A gazdasági társaságok megjelenése a képzési piacon

A piaci alapokon működő és szolgáltató jellegű felnőttképzési rendszer kialakulása törvényszerűen vonta maga után a profitorientált képzési vállalkozások megjelenését. Számuk országos viszonylatban több ezerre tehető. A munkaerőpiaci képzések felértékelődésével szerepük is megnőtt, képzési kínálatuk sokszínűségével hiánypótló szerepet töltenek be.

Az iskolarendszeren kívüli szakképzés és az ehhez kapcsolódó szolgáltatások köre a munka világában hasznosítható tudás megszerzésének felértékelődésével robbanásszerűen fejlődött az elmúlt 12 évben. Az iskolarendszerű szakképzéssel szemben számottevően rövidebb időt vesz igénybe, rugalmasabb, gyorsabban és könnyebben tud reagálni a munkaerőpiac és a szakmastruktúra állandó változásaira.

A hazai felnőttképzési rendszerben szakképzés iskolarendszerben és azon kívül is folyik, az 1990-es évektől azonban jelentős az utóbbiak túlsúlya. Az iskolarendszerben szervezett természetesen tanulói jogviszonyhoz kötött, 11–12. évfolyamban zajlik, illetve azon túl, az elmúlt évtizedben jelentősen elterjedt akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzési (post-secondary) formában.

Az iskolarendszerű képzéseket szervező intézmények versenyképességét csökkenti, hogy a munkaügyi központok csupán az iskolarendszeren kívüli szakképzéseket támogatják, mert a rájuk vonatkozó törvényi szabályozás alapján ez utóbbiakat tekintik dotálható munkaerőpiaci képzéseknek.

2.3. A vállalati képzőhelyek megszűnése és átalakulása

A rendszerváltás előtt a nagyüzemek és vállalatok feladatai közé tartozott a rendszeres szakmai képzés és továbbképzés, szakképző iskolák és gyakorlati helyek fenntartása. A privatizációval és a vállalati struktúra átalakulásával ez a felnőttképző szerep háttérbe szorult, a legtöbb esetben teljesen meg is szűnt. A cégek különálló képzési osztályai beolvadtak a bér- és munkaügyi, HR osztályokba, mellyel nem csak szervezeti, hanem tartalmi súlyukat is elvesztették. Ma már csak a legnagyobb – általában multinacionális – vállalatok rendelkeznek tudatos és szervezett képzési struktúrával, a kis- és középvállalkozások esetében nem, a vállalati szférában is csak elvétve találni igazán hatékonyan működő, professzionális belső képzési rendszereket.

A korábban jól működő munkahelyi képző egységek a privatizáció során magánkézbe kerültek, és gazdasági társaságokká alakulva, szolgáltató jelleggel kapcsolódnak korábbi anyavállalataikhoz.

Ezek hatására a munkaerőképzés jellege is megváltozott: egyre inkább a munkavállaló feladatává, gyakran egyenesen a munkaviszony fenntartásának feltételévé vált. A munkáltató – gyakran a Munka Törvénykönyvével is ellentétben – megköveteli alkalmazottaitól a versenyképes tudást anélkül, hogy ehhez bármilyen anyagi, időbeli vagy egyéb támogatást vagy kedvezményt biztosítana.

2.4. A távoktatás szerepének erősödése

A technikai fejlődés felgyorsulásával, az információs társadalom megerősödésével az oktatás eszközrendszere is kibővül. A felnőttképzési programok között is egyre nagyobb arányban tűnnek fel távoktatási, távtanulási lehetőségek (Kovács, 1996). Példaként érdemes megvizsgálnunk a magyar felsőoktatási intézményekbe beiratkozott hallgatók tagozatonkénti megoszlását: a 2000/2001-es tanévben a 327 000 közül több, mint 143 000 (!) hallgató felnőtt: az esti tagozatosok aránya 7%, a levelező tagozaton tanulóké 70%, míg rohamosan nő – ma már 23% – a távoktatási formákat választók aránya.¹³⁰

A munkaerőpiaci képzések területén is kiemelten – többek között megváltozott munkaképességűek, kistelepléseken élők számára – támogatott távmunka és távtanulási formák elterjedését ma még leginkább az infrastrukturális beruházások nehézségei gátolják. Az e-learning alapú felnőttképzési rendszerhez szükséges informatikai háttér (számítástechnikai eszközök, nagysebességű adatátvitelre képes rendszerek) kiépítése komoly anyagi terhet ró mind a résztvevőre, mind a leendő munkáltatóra, aki egyben általában a képzés finanszírozója is. Az ezekkel a programokkal támogatni kívánt célcsoportok pedig részben munkaerőpiaci hátrányaik következtében jellemzően kevés mobilizálható tőkével rendelkeznek, ezáltal nehezen vagy nem tudják megteremteni a részvételükhöz szükséges technikai feltételeket.

Az 1990-es évek folyamán létrejött teleházak részben az esélyegyenlőség javításával, a hozzáférés megteremtésével igyekeznek változtatni a kedvezőtlen, bár javuló tendenciájú statisztikai mutatókon.¹³¹

2.5. Az általános felnőttképzés háttérbe szorulása

Az elmúlt évtizedben a felnőttoktatás egyes funkcióinak szerepe jelentősen módosult. A rendszerváltás előtt tudatosan támogatott és ezáltal sokak által elérhetővé vált általános felnőttoktatás, „népművelés” jellemzően művelődési házakban zajló programjai mára szinte teljesen eltűntek a felnőttképzési kínálatból. Ennek okai szintén összetettek.

Egyrészt az ezeknek otthont adó közösségi színterek (művelődési otthonok, kultúrházak) nagy része, elsősorban a kisebb településeken, a működésükhöz szükséges állami támogatás megszűnésével bezárták kapuikat, helyiségeik bérbe adásából tartják fenn magukat (pl. turkáló), vagy profilt váltottak.

Másrészt a technikai fejlődés hatására általánosan elérhetővé váltak a különböző médiumok és a szórakoztató elektronika eszközei, ezek pedig a szabadidő eltöltésének új, individuális módját kínálják. Az informatikai fejlődés megkönnyíti a felnőttek

¹³⁰ Forrás: Oktatási Minisztérium, 2001. október.

¹³¹ Magyarországon becslések szerint 2003-ban mintegy 1,5 millió internetező található, az üzleti vagy otthoni előfizetők száma 300 ezer. 2001-ben 70 %-kal, 17–19 %-ra emelkedett az internet-hozzáférők aránya. Ez a szám az USA-ban 54 %, az Európai Unióban pedig 38 %.

(illetve adott esetben a gyerekek) számára a távtanulásba, illetve a nonformális és informális tanulás egyéb rendszereibe való bekapcsolódást is anélkül, hogy ezek intézményesült formáit felkeresnék.

Harmadrészt – hiszen a profitorientált gondolkodás itt is meghatározó – az általános felnőttképzést biztosító tanfolyamoknak, kluboknak, képzéseknek is nyereséget kellene produkálniuk ahhoz, hogy hosszú távon működtethetők legyenek. Márpedig a mai Magyarországon ide alig-alig jut fizetőképés kereslet. Nem azért, mert nem tanul a magyar felnőtt, hanem azért, mert elsődlegesen a munka világában kamatoztatható tudás megszerzésére költ: számítógépes tanfolyamra, jogosítvány megszerzésére, nyelvtanulásra, szakmai tanfolyamra. Ezek után pedig nem marad pénze arra, hogy kikapcsolódásképpen is tanuljon: nem jut el a szabás-varrás tanfolyamra, tánctanárhoz, zeneiskolába, képzőművészeti alkotótáborba, taj-csi vagy jógaórákra, előadás-sorozatokra. Így ez a típusú felnőttképzési kínálat lassan elhal, vagy nagyon szűk célcsoport igényeit tudja csak kiszolgálni. Ezzel erősödik azonban annak a veszélye, hogy a munka világában produktív felnőtt feltöltődés, hatékony szabadidő-eltöltés és kikapcsolódás hiányában lassan veszít munkavégző képességéből, egészségi állapota és stressztűrő képessége romlik, bár ennek negatív hatásait az eltelt 10–12 év után valószínűleg még nehéz lenne egyértelműen bizonyítani.

3. A képzési szolgáltatások és a munkaerőpiac

Az elmúlt bő évtizedben az iskolarendszerű felnőttoktatás is jelentős változásokon ment keresztül. Az oktatási rendszer diverzifikálódott, módosult a társadalmi, gazdasági és politikai környezet, a törvényi-szabályozási háttér, a munkaerőpiac elvárásai. Az iskolarendszerű felnőttoktatás is átalakult: a dolgozók iskoláiból megszülettek a „második esély iskolái”. Az ezekben az intézményekben tanuló felnőttek átlagéletkora már több évtizede folyamatosan csökkent, munkaerőpiaci státuszuk a társadalmi és gazdasági változások hatására jelentősen megváltozott – nagy számban munkanélkülivé váltak. A dolgozók iskoláinak történelmi szerepvállalása befejeződött, funkciói megváltoztak. Azonban a felnőttek szakképző iskolái – motiváció hiányában és a rendszer nagyfokú tehetelensége okán – nem tudtak megfelelni a 90-es évek piaci jellegű elvárásainak: a második esélyben tanuló (fiatal) felnőttek mintegy egyötöde tanul csupán iskolarendszerben szakmát, meghatározó hányaduk iskolai végzettséget (érettségi bizonyítvány) szerez.

A képzési szolgáltatások megjelenése tehát elsősorban az iskolarendszeren kívüli, munkaerőpiaci képzések körében meghatározó. Itt négyfólyusú rendszer alakult ki az elmúlt bő évtizedben: a képzési szektor résztvevői egyrészt a – részben vagy teljesen – állami finanszírozású szervezetek (pl. regionális képzőközpontok), hiszen az államnak illetve önkormányzatnak mint fenntartónak feladata hatékony képzési szolgáltatások nyújtása. Szervezhetnek felnőttképzési programokat emellett a gazdasági társaságok, a nonprofit szervezetek, illetve a munkáltatók is. A képzési piac meghatározó tényezői a gazdasági társaságok, melyek ma már a résztvevők mintegy

60%-át képzik, a nonprofit szervezetek jelenléte pedig mintegy kilencszeresére nőtt. A központi költségvetési szervek és intézmények jellemzően a képzési piac ötödét adják (13. táblázat).

Intézmény	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Gazdasági vállalkozások	52,8	52,5	55,2	55,4	60,0	58,8
Közp.költségvetési szerv és intézmény	21,6	24,5	21,5	55,4	18,8	19,2
Helyi önkorm. szerv és intézmény	12,8	10,0	12,3	11,2	9,3	8,9
Nonprofit szervezet	0,8	4,5	8,3	8,5	8,8	8,8
Egyéb gazdálkodási formába tartozó int.	12,0	8,5	2,7	2,8	3,1	4,2
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

13. táblázat

Az iskolarendszeren kívüli intézmények által szervezett tanfolyamok résztvevőinek megoszlása gazdálkodási forma szerint (%)¹³²

Az iskolarendszeren kívüli képzések valamint a résztvevők száma stabil növekedést mutat, a kilencvenes évtized második felében mintegy másfélszeresére emelkedett az iskolarendszeren kívüli felnőttképzést választók száma (14. táblázat). Ennek elsődleges oka a munka világában szükséges ismeretek gyors inflálódása, mely előtérbe helyezi a felnőttoktatás stabilizációs funkcióját, hiszen ma a munkaerőpiaci képzések jelentős része nem mobilitást, csupán a munkaerőpiaci státusz megtartását eredményezi.

Év	Képzések száma	Résztvevők száma
1995	4 023	98 581
1996	4 218	104 731
1997	4 376	94 579
1998	5 363	103 675
1999	6 743	132 789
2000	7 108	144 342

14. táblázat

Az iskolarendszeren kívüli képzések és a résztvevők számának alakulása¹³³

¹³² Forrás: Az iskolarendszeren kívüli szakképzések adatai, Oktatási Minisztérium

¹³³ Forrás: Az iskolarendszeren kívüli szakképzések adatai, Oktatási Minisztérium

A képzési piacon továbbra is az államilag elismert szakképesítések a legkeresettebbek (15. táblázat), ezt követik az iskolai végzettségek (érettségi, diploma), valamint a nyelvi és informatikai tárgyú képzési programok.

	1995	1996	1997	1998	1999	2000
OKJ képzések aránya	75%	80%	85%	75%	81%	80%
OKJ képzésben részt vevők aránya	76%	74%	88%	77%	85%	82%

15. táblázat

Az államilag elismert szakképesítésre felkészítő képzésekben részt vevők aránya¹³⁴

Az FMM adatai alapján¹³⁵ – az iskolarendszeren kívüli, nem OKJ-kimenetet adó képzésekről kevés statisztikai adat található¹³⁶ – az iskolarendszeren kívüli szakképző intézményekben 10% alatti a főállású oktatók aránya. Részben ez biztosítja a képzők versenyképességét, hiszen gyorsan és rugalmasan képesek reagálni a piac és a munka világának gyakori változásaira. Az oktatók több mint fele egyetemi végzettséggel tanít, 60%-uk férfi.

A statisztikai adatok – melyek a már említett okok miatt nem teljes körűek – elemzése is alátámasztja tehát az elméletben korábban felvázoltakat. Az elmúlt évtizedben a felnőttképzési struktúra diverzifikációja, funkcióváltása zajlott. A szolgáltatáselvű képzési rendszerek, a piac gyorsan változó igényeit leginkább kiszolgáló tudó szervezetek kerültek túlsúlyba, illetve maradtak fenn. A felnőttképzési piacon továbbra is a munka világában közvetlenül hasznosítható tudást közvetítő tanfolyamok, a szakmai képzések közül még mindig az államilag elismert kimenetet biztosító a legkeresettebbek.

A képzési szolgáltatások egyes településtípusok közötti eloszlása továbbra sem segíti elő a felnőttoktatáshoz való egyenlő hozzáférés elvének megvalósulását. Az iskolarendszerű felnőttoktatás intézményrendszerének széthullásával a felnőttek általános iskolai gyakorlatilag megszűntek, régióként ha akad egy intézmény annak ellenére, hogy a magyar felnőtt népességből közel egymillió fő nem rendelkezik nyolc osztályos végzettséggel. A felnőttek általános iskoláiban a tanulósám nem éri el az érintett célcsoport 1%-át sem. Az érettségi megszerzési lehetőségét biztosító gimnáziumoknak, valamint a kifutó intézménytípusként jelen lévő szakmunkások szakközépiskoláinak területi eloszlása ezzel szemben megfelelő, tanulólétszámuk megközelíti a százezer főt.

¹³⁴ Forrás: Az iskolarendszeren kívüli szakképzések adatai, Oktatási Minisztérium

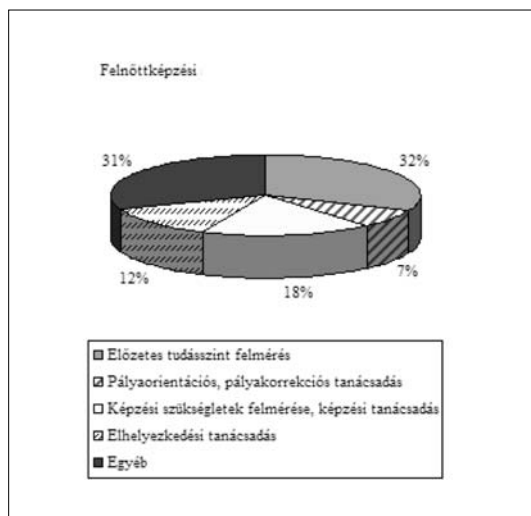
¹³⁵ Forrás: <http://www.fmm.gov.hu/main.php?folderID=2010&articleID=526&ctag=articlelist&iid=1> (2004. 11. 02.)

¹³⁶ v.ö.: Zsarnai Szilárd: Iskolarendszeren kívüli képzés Magyarországon az Országos képzési jegyzékben szereplő szakmák területén kívül. <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=felnottkepzes-Zsarnai-Iskolarendszeren.html> (2004. 10. 31.)

A munkaerőpiaci képzések kapcsán leginkább lefedett területek a főváros illetve a megyeszékhelyek, a kistelepülések, falvak képzési kínálata elenyésző. Ez a földrajzi eloszlás csökkenti egyrészt az esélyegyenlőséget, lassítja a tanuló társadalom gyakorlati megvalósulását (növekvő utazási költségek és idő, információhiány, stb.). Másrészt azokon a településeken, ahol nincs összetett felnőttképzési kínálat, nem alakul ki a képzők között az a piaci verseny, amely javíthatja, illetve szinten tarthatja a képzési szolgáltatások minőségét.

4. A képzést kiegészítő felnőttképzési szolgáltatások¹³⁷

A képzési tevékenységet kiegészítő egyéb felnőttképzési szolgáltatások (tudásszintmérés, orientáció, tanácsadás) megjelenése az iskolarendszeren kívüli képzések esetében meghatározó. A Foglalkoztatási és Munkaügyi Minisztérium adatai szerint a 2001-2002-es években a leggyakrabban nyújtott felnőttképzési szolgáltatás az előzetes tudásszintmérés volt, kiemelten a fővárosban működő szervezetek körében (33,4%). A képzési szükségletek felmérésében Tolna megye jár az élen (49%). Az elhelyezkedési (16,3%) és a pályorientációs tanácsadás (23,3%) mértéke egyaránt Borsod-Abaúj-Zemplén megyében volt a legmagasabb. A tanácsadás jellegű szolgáltatások aránya általánosságban a mai napig elenyésző, és a képzési szükségletek felmérése is mindössze az érintett intézmények egyötödében történik meg (10. ábra).



10. ábra

Felnőttképzési szolgáltatások a résztvevők megoszlása szerint (%)

¹³⁷ Az adatok és ábrák forrása: <http://www.fmm.gov.hu/main.php?folderID=2010&articleID=526&ctag=articlelist&iid=1>

Ez jól illusztrálja a magyar felnőttképzési rendszer egyik legnagyobb hiányosságát: annak ellenére, hogy a képző szervezetek rákényszerülnek a piaci elvű, szolgáltató jellegű gondolkodásra, nagy részük nem képes közép-, illetve hosszútávú tudatos tervezésre, a munkaerőpiac igényeinek és elvárásainak prognosztizálására. Emellett a szakképző szervezetek és a munkáltatók között is ritka az élő szakmai kapcsolat és párbeszéd.

A foglalkoztatási törvény alapján támogatott résztvevők esetében volt egyedül nagyobb szerepe az elhelyezkedési tanácsadásnak (22,5%), ez azonban a munkanélküliek, illetve a preventív programokban részt vevők képzési rendszerének sajátosságából fakad (11. ábra).



11. ábra

Felnőttképzési szolgáltatások a foglalkoztatási törvény alapján támogatott résztvevők megoszlása szerint (%)

Irodalom

AZ ISKOLARENDSZEREN KÍVÜLI SZAKKÉPZÉSEK STATISZTIKAI ADATAI

<http://www.fmm.gov.hu/main.php?folderID=2010&articleID=526&ctag=articlelist&iid=1> (2004. 11. 02.)

Csoma Gyula (1992): A FELNŐTTKÉPZÉSI RENDSZEREK DIVERZIFIKÁCIÓJA. In: Munkaerőpiac és felnőttképzés. JPTE, Pécs. p. 59–74.

Halász Gábor-Lannert Judit (2000) (szerk.): JELENTÉS A MAGYAR KÖZOKTATÁSRÓL. Országos Közoktatási Intézet, Budapest

Kovács Ilma (1996): ÚJ ÚT AZ OKTATÁSBAN. TÁVOKTATÁS. Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest

Köllő János (2001): MEDDIG TART A RENDSZERVÁLTÁS? Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek 2001/11. MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont, Budapest

Köllő János (2002): A KÉPZETT ÉS KÉPZETLEN MUNKA IRÁNTI KERESLET. In: Fazekas Károly (szerk.): Munkaerőpiaci tükrök 2002., MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont, Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, Budapest, p. 160–167.

Zsarnai Szilárd: ISKOLARENDSZEREN KÍVÜLI KÉPZÉS MAGYARORSZÁGON AZ ORSZÁGOS KÉPZÉSI JEGYZÉKBEN SZEREPLŐ SZAKMÁK TERÜLETÉN KÍVÜL. <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=felnottkepzes-Zsarnai-Iskolarendszeren.html> (2004. 10. 31.)

Dr. Sári Mihály
A képző intézményrendszer változásai

A XX. század utolsó két évtizedében látványosan omlottak össze Magyarországon a társadalom megrendíthetetlennek hitt intézményrendszerei, a szocializmus korának a politikai, a társadalmi, a gazdasági, a kulturális szisztémái elveszítették funkcióikat vagy átmenetileg diszfunkcionális szerepkörbe kényszerültek. A társadalmat – amely új társadalmi paradigma választásával végül is előidézte önmaga átalakulását – felkészületlenül érte a rendszerek totális váltásának folyamata, noha a XIX. század végén már világosan körvonalazódott egy új, a korábbihoz képest más elveken, értékeken, más mechanizmusokkal működő világ képe.¹³⁸ A rendszerváltáshoz vezető út korántsem volt tudatosan tervezett folyamat, spontán fejlemények, események jelentették a kezdetet, amelyek visszautalnak a hatvanas-hetvenes évekre, a nyolcvanas évek elejére, s a rendszerváltás „fordulatához” (1989) közeledve növekedett meg a társadalmi cselekvésben a tudatosság, amely tovább bővült napjainkig.

Hipotetikus felvethető az is, hogy a legújabb kori változások, paradigmaváltások a XIX. század fordulója környékén körvonalazódtak, máig tartóan egyre markánsabb jellemzőkkel írhatók le. A példáink beszédesek.

- A XIX. századvég különös kordokumentuma a Stuttgartban 1896-tól megjelent, Karl Kautsky szerkesztette „Die Neue Zeit” című folyóirat, amelyben August Bebel, Berntein, Paul Lafargue, Wilhelm Liebknecht, Fr. Mehring mint szerkesztők–írók szerepelnek, a folyóirat szerzői között ott találjuk Klara Zetkint, a magyar Dr. Ernst Pált. A folyóirat többek között Karl Marx posztumusz tanulmányait, Auguste Strindberg művészeti írásait, a magyar és Európa más kiváló tudósainak, művészeinek tanulmányait közölte, amely szerzők a társadalom, a tudományok és a művészetek új útjait kutatták.
- A Jászi Oszkár szerkesztésében megjelent „Huszadik Század” társadalomtudományi és szociálpolitikai szemle¹³⁹ hasonló szerepet vállalt magára a XX. század kezdetén, mint a német folyóirat, az új társadalmi mozgalmak tudományos elemzésétől az új kor természettudományi szemléletéig széles skálán mutatta be a változásokat, jelezte egy új kor kezdetét.

¹³⁸ Die Neue Zeit (redigiert von Karl Kautsky) Fünfter Jahrgang. Erster Band. Verlag von J. K.W. Die, Stuttgart 1897.

¹³⁹ Huszadik Század (Szerk.: Jászi Oszkár) XVI.köt. nyolcadik évfolyam, Deutsch Zsigmond és Társa Kiadása, Budapest, V., Dorottya utca 9. szám 1907 július-december.

Az új jelenségekkel és új társadalomképpel összhangban igen korán megfogalmazták az új korhoz alkalmazkodó ember ideáját, a felnőttnevelés általános, minden társadalmi rétegre kiterjedő igényét.

„A felnőttnevelés nem tekinthető kisszámú kiváltságos személy fényűzésének, olyan feladatnak, mely az érettségnek csupán rövidebb időszakára érvényes. A felnőttoktatás állandó nemzeti szükségyszerűség, a civilizációval együtt járó sajátosság és ezért univerzálisnak, az ember egész életén át tartónak kell lennie.¹⁴⁰”

A XX. századi konferenciák fontos mérföldkövek egy-egy tudományos szakterület fejlődésének történetében. A század közepétől az UNESCO konferenciák sora tárgyalta meg a felnőttképzés szerepének változásait, a permanens tanulás-élethosszan tartó újabb és újabb tartalmait, tárta fel a funkcióit, a felnőttoktatási intézmények újabb rendszereit.

Csoma Gyula a magyarországi felnőttoktatási konferenciák történetét kutatva az 1907-es pécsi Szabadtanítási Kongresszustól vezette le napjainkig a felnőttoktatási folyamat történeti változásait, mutatta be a szakaszait, új trendjeit, vállalkozott arra, hogy a nemzetközi folyamatok tükrében értelmezi a magyar felnőttképzés szerves fejlődését.¹⁴¹ A koncepció változások/váltások részben a már létező és működő felnőttoktatási intézményi gyakorlat alapján is születtek, másrészt meggyorsították a felnőttoktatási struktúrák átalakulását, „hozzáigazodását” az új princípiumokhoz. Mégis a minden korban a létező kihívások dinamizálják a felnőttképzési intézményrendszert is, kényszerítik a kihívásoknak megfelelő adekvát feleletekre.

Új kihívások, paradigmák

Ezek az írások az elsők között jelzik az „új kor” kihívásait, amelyeket a XX. század ötvenes-hatvanas éveiben Wilbert E. Moore¹⁴² mint globális és M.G.Ross¹⁴³ mint lokális kihívások rendszerét foglalja össze.

A társadalmi-gazdasági kihívások tükröződnek a kulturális- így az oktatási- intézményrendszer felépítésében, funkcióiban, működési mechanizmusában, normáiban, minőségi követelményeiben, nagyságrendjében, fenntartása módjában. S. Richta: Válaszúton a civilizáció és Philip H. Coombs „Az oktatás világválsága” című munkájukban már a hatvanas évek végén jelzik azokat a változásokat/kihívásokat, amelyek az oktatást érintik.

„Az ötvenes évek kezdetén szerte a világon az emberiség történetében az oktatási rendszer példa nélküli expanziója következett be. A tanulók és hallgatók száma sok országban több, mint duplájára, az oktatási kiadások még gyorsabban emelkedtek,

¹⁴⁰ Great Britain, Ministry of Reconstruction, Adult Education Comitee (Report). A design for democracy: an abridgement of a report... commonly called the 1919 Report. Londres, Max Parrish, 1954. 55.p.

¹⁴¹ Csoma Gyula: Felnőttoktatási konferenciák- hajdan és most- Magyarországon. In.: Kultúra és Közösség, 1998/4-1999./1.sz. 31-48.p.

¹⁴² W.E.Moore: Social Change, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1963. 2.p.

¹⁴³ M.G.Ross: Community Organization: Theory and principles, Harper and Brother, New York, 1955. 80-84

és az oktatásügy az országban a legnagyobb «iparágga» fejlődött.”¹⁴⁴ „Összefoglaló értelemben az előzetesen megismert krízis ezért nem csak egy oktatási krízis, hanem egy válság, amely az egész társadalmat és gazdaságot magába foglalja.”¹⁴⁵

A kötete végén hangsúlyozza, hogy az oktatásnak új, pozitív stratégiát kell választani, amelynek két nélkülözhetetlen eleme van:

- Az oktatási rendszer és környezete (input és output oldal), mint egésznek a figyelembe vétele
- Gondosan megtervezett cél, innováció, alkalmazkodás a társadalom és gazdaság szükségleteihez

Minden kor magával hoz újabb kihívásokat. A XX. század vége, az új évezred különösen bővelkedik a radikális változásokban, amelyeket a multidiszciplinális szemléletű kutatások feltártak. Ezek közül David C. Korten¹⁴⁶ „A tőkés társaságok világalma” és Samuel P. Huntington¹⁴⁷ „A civilizációk összecsapása és a világrend átalakulása” c. közismert könyvére hivatkozunk, amelyek kendőzetlenül és megrendítően tárják fel, elemzik a XXI. század jelenségeit, veszélyforrásait.

Nézetünk szerint a kihívások globális és nemzeti szinten az alábbiak:

Globális kihívások

- Természeti-, környezeti-, gazdasági kihívások
- A fejlődés turbodinamizmusa
- A változásoknak nincs tér-idő határa
- Változások a kihívások prioritásában
- Információs/kommunikációstechnológiai forradalom
- A világot átfogó gazdasági, pénzügyi, politikai, katonai rendszerek hatalmi monopóliuma
- Kulturális rendszerek konfliktusa: a kultúrák háborúja

Kihívások a mai magyar társadalomban:

- Politikai, gazdasági, kulturális struktúraváltás
- Társadalmi struktúraváltás, átrétegződés, migráció
- Régi és új ideológiák együttélése, értékek keveredése
- Változások az értékrend prioritásaiban
- Életmód és életstílus váltás
- Multikulturális társadalom – szerény materiális kondícióval

¹⁴⁴ Philip H. Coombs: Die Weltbildungskrise. Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1968. 22.p.

¹⁴⁵ uo. 185.p.

¹⁴⁶ David C. Korten: Tőkés társaságok világalma. Kapu Kiadó, Bp. 1996.

¹⁴⁷ Samuel P. Huntington: A civilizációk összecsapása és a világrend átalakulása, Európa Könyvkiadó, Bp. 2001

- Gazdasági, kulturális, térségi hátrányok
- Szakmai struktúra átalakulása és ismerettartalmak cserélődése
- Politikai kultúra, demokrácia gyakorlata hiánya
- Civil kurázi hiánya
- Egyén, csoport, helyi társadalom öntevékenysége hiánya
- Új alkalmazkodási technikák hiánya
- Felzárkózás és gyorsított fejlődés kényszere
- Kihívások és az oktatás

A kihívások mindegyike mellé oda rendelhetünk egy-egy felnőttoktatási-képzési funkciót, s meghatározhatjuk azokat az intézményrendszereket, amelyekben a feladat megoldása megjelenik. A felsorolt globális feladatok óriási terhet rónak a világ társadalmaira, amelyek téri helyzetükben, gazdasági potenciáljuk tekintetében, a gazdasági- társadalmi-téri integrációikban, kultúrájukban eltérő feltételekkel rendelkeznek. A magyar társadalomban további feladatok is megfogalmazódnak: az Európai Unióhoz való csatlakozás, a rendszerváltás, az örökölt társadalmi fejlődésbeli (részbeni) leszakadás Nyugat-Európától s utolérési-felzárkózási kényszerek, a fejlődés Pannónia-Hunniá (Árkádia) dilemmája, (kompország szerep, a centrum- periféria-viszony újrafogalmazódása), a problémahalmaz nemzeti, regionális, megyei, kistérségi és lokális cselekvés felnőttképzési-oktatási rendszerekkel is történő megoldásának igénye száz esztendőre ad munkát. A rendszerváltás és illeszkedésünk az európai térséghez nem fejeződött be ma sem, alighanem a XXI. század legfontosabb programja lesz.

Az alábbiakban hipotetikus vázlatot adunk a XX-XXI. század fontosabb művelődési paradigmáiról, vállalva azt a kockázatot, hogy a tízéves idő-intervallumok terjedelmükben nem mindig konzekvensen tükrözik az érvényes paradigma időbeli határait. (A paradigmák gyakran összecsúsznak, egyszerre érvényesülhetnek a művelődés egyes faktoraiban.) A 70-es, 80-as és 90-es évek európai fordulat-elnevezéseit Zrinszky Lászlótól vettük át.¹⁴⁸

PARADIGMAVÁLTÁS A FELNŐTTKÉPZÉSBEN, KÖZMŰVELŐDÉSSEN

Nyugat-Európában

Magyarországon

50-es évek Demokratikus fordulat
Kulturális pluralizmus

Intézményesülés
Szakképzés

Dogmatikus baloldali fordulat
Vulgármarxista nézetek
hegemoniája
Intézményesülés
Proletárkultúra
Népművelés, állami felnőttképzés

¹⁴⁸ Dr. Zrinszky László: A felnőttképzés tudománya. Bp. 1995. 75-76.p.

60-as évek	Realista fordulat Professzionizmus Szociáldemokrata értékrend Szakképzés	Racionális szocializmus Professzionizmus Indoktrináció Szakmastruktúra-váltás Népművelés-közművelődés fogalomváltás, állami-párt felnőttnevelés
70-es évek	Kulturális expanzió Öntevékeny művelődés Jóléti társadalom Szakképzés kiterjedése	Kulturális demokrácia fordulat „bekebelezett” mozgalmak „Gulyásszocializmus” Közművelődés, állami,párt és mozgalmi felnőttnevelés
80-as évek	Mindennapi kultúra Gazdasági érdekek a kultúrában,direkt participáció A jóléti társadalom Válságjelei	Politikai fordulatok reflexiói Demokratikus szocializmus Öntevékeny szervezetek Ellenzéki magatartás, nemzeti identitás kulturális reflexiója Felnőttnevelés-felnőttképzés - Felnőttoktatás fogalmi vitái
90-es évek	Reflexív fordulat Reflexió a minőségre Emberközpontúság Szakmai képzés-orientáció Globális veszélyek	Pluralista fordulat Kulturális pluralizmus Szakmastruktúra váltás Civil társadalom , direkt participáció
Az új évezred	„glokalizációs” fordulat Szegénység-gazdagság Multikulturalizmus Erősödő migráció Oktatás-művelődés kommu- nikációtechnológiai megúj. Kulturális globalizmus- védekező kisebbségi kultúrák Két- és többnyelvűség	Európa-integrációs fordulat Kulturális rendszerek – egyneműsége, Felnőttoktatás paradigma dominan- ciája Inter- és multikulturalizmus Szakmastruktúra-váltás Nyelvi képzés, kétnyelvűség Öntevékenység Állampolgári képzés Komputerizáció

A hetvenes évek közepéig megformálódott a szocialista társadalom művelődési szükségleteit szolgáló intézményrendszer, amelyet legpontosabban Durkó Mátyás permanens személyiségformálódás, permanens művelődés felnőttkori rendszer-mo-
dellje mutatja be.¹⁴⁹

A rendszer legtágabb fogalma a *személyiségformálódás*, amely magában foglalta a *spontán formálódás* (munkahelyi, közéleti és magánéleti szférák) intézményeit. A *regeneratív és szórakozva művelődés intézményrendszere* átfogta a rekreáció–szórakozás–szórakozva művelődés–művelődés és informálódás egymásra épülő, intézményi permanenciát is biztosító szerkezetét, s az informálódás területéről ágazott le az iskolán kívüli felnőttnevelés, a sportegyesületi nevelés, a népművelés, amelyek vezetett vagy önművelődési formákban realizálódtak. A korszakban ezt a második nagy alrendszert tekintették „közművelődés”-nek, amely mellett a *felnőttnevelés* rendszere képezte a személyiségformálódás harmadik „pillérét”. Az utóbbin belül a tanfolyami felnőttnevelés (szakképzés, vezetőképzés, továbbképzés, az ideológiai-politikai nevelés marxista-leninista középiskolái, egyetemei és szakosító intézményei, s más politikai rendszerek szemináriumai) a katonai nevelés egységes felépítményét formálták meg. A rendszer logikája szerint a felnőttnevelés iskolarendszerű formái a dolgozók általános iskolái, középiskolái, a főiskola, az egyetem, különös tekintettel az esti, a levelező és magántanulás intézményeire.

Ezt a modellt azért érdemes megismerni, mert sok elemét átemelték a rendszerváltás utáni felnőttképzés-felnőttoktatás fogalmakba, a személyiségformálódás intézményrendszerének legtöbb eleme alkalmas volt az innovációra, az új helyzetben funkcionálisan megfelelt a kihívásoknak.

A permanens személyiségformálódás funkciórendszere stabilizálódott a szocializmus korának hetvenes éveiben, s negyven évig működőképesnek mutatkozott, a kulturális intézményrendszer teljesítette a kor kihívásaiból, az MSZMP politikai-ideológiai követelményeiből fakadt feladatokat.

Durkó Mátyás vizsgálta a funkciók rendszerét is.¹⁵⁰ Felfedezte, hogy az egyén és közösség (társadalom) másként értékelheti ugyanazt a felnőttképzési folyamatot, ezért a szocializációs és az individualizációs funkciókat elválasztotta egymástól. Rámutatott arra is, hogy rendkívül problematikus a felnőttképzés általánosított funkciórendszeréről beszélni, mert a funkciók történetileg változnak, s az egyes felnőttképzési szakágak a funkciók más-más arányát valósítják meg.¹⁵¹

A következő funkciók kristályosodtak ki a szocializmus korában:

Szocializációs funkciók:

- Iskolapótló funkció (alap- és középfokú végzettség pótlása)
- Politikai nevelő funkció
- Gazdasági (termelési hatékonyságot, a szakmai kultúrát terjesztő funkció)

¹⁴⁹ Dr. Durkó Mátyás: A közművelődés folyamatának értelmezése, különös tekintettel a felnőttnevelés folyamatára. In.: Tanulmánykötet a közművelődési folyamat problémaköréből. I. (Szerk.: Dr. Durkó Mátyás) Tankönyvkiadó, Bp. 1985. 58.p.

¹⁵⁰ uo. II. kötet 188-189.p.

¹⁵¹ uo. 187.p.

- Társadalmi mobilitást elősegítő képző funkció
- Kulturális funkció
 - asszimilációs alfunkció
 - integrációs alfunkció
 - permanens személyiségfejlesztő alfunkció

Individualizációs funkciók:

- A környezet és szervezet egyensúlyát biztosító adaptációs és nevelési funkció
- A személyiség belső harmóniáját biztosító
 - Kompenzációs alfunkció
 - Pihentető alfunkció
 - Pszichohigiéniai alfunkció
- A személyiség sajátos tulajdonságait, képességeit kibontakoztató képző funkció

A felnőttoktatás-képzés új felfogása

Az ezredforduló és a totális társadalmi-gazdasági rendszerváltás korszakában a felnőttképzés területe – párhuzamosan a közoktatással és felsőoktatással – új paradigma szerint alakította ki intézményrendszerét, a működési mechanizmusait. Megszűnt a teljes foglalkoztatottság szocialista eszménye az állami-szövetkezeti dominanciájú népgazdaság helyett a magánszektor tulajdonosi viszonya és gazdasági tevékenysége vált meghatározóvá, a politikai-ideológiai indoktrináció elve szerint működő kulturális felépítmény összeomlott, s helyette a kulturális piac, a munkaerőpiac intézményei formálódtak ki a magánszférában, az állami és a nonprofit szektorban.¹⁵² Az új felnőttképzési paradigma közgazdasági alapú szisztéma, amelyben az általános funkciórendszerben megfogalmazódnak az euro-regionális és globális felnőttképzési funkciók is. A globális világ (gazdasági, politikai, biztonsági, demográfiai, felnőttképzési, stb.) jelenségei begyűrűznek a nemzeti, a nemzeti regionális és lokális területre is, s szembesülni kell azzal, hogy a fejlődésorientált felnőttoktatást a világ- **belpolitika irányába kell állítani**.¹⁵³ A magyarországi lokális, megyei és regionális térszerkezetekben territoriális és gazdasági ágazati különbségeket¹⁵⁴ vehetünk észre, amelyekben a felnőttképzés specifikációja szükséges, azaz territoriálisan nem szükséges valamennyi felnőttképzési funkciót megvalósítani, csak azt, amely helyi problémák megoldásárát jelentheti. Heribert Hinzen a pécsi díszdoktori székfoglalójában globális és lokális összekapcsolásával „glokális”-nak nevezte azt a szemléletmódot, amelynek világra és a lokális jelenségekre egyaránt kitékintése van. Koltai Dénes a magyarországi rendszerváltás funkciórendszerének megváltozását összekapcsolja a felnőttoktatás

¹⁵² Dr. Koltai Dénes :A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái. PTE TTK FEEFI, Pécs, 2001. 29-31.p.

¹⁵³ Heribert Hinzen: Szeptember 11-e után...Fejlődésorientált felnőttoktatás, mint világ-belpolitika? In .: Az európai modernizációs folyamatok a magyar felnőttoktatásban. (Szerk.: Horváthné Bodnár Mária) Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Bp. 10-11.p

¹⁵⁴ Tóth József: Tanulmányok a településföldrajz témaköréből. PTE TTK FEEFI, Pécs, 2004. 21-23 p.

területi szükségleteinek újra elrendeződésével, amelyek szerint intézményrendszerek specifikusan épülnek fel. Fontosnak tartja azokat a vizsgálatokat, amelyek a kilencvenes évek elején Cottbusból indultak el (Erwachsenenbildungsatlanten), s az ezredforduló előtt Magyarországon is megyénként és megyeszékhelyenként, a fővárosban feltérképezték a felnőttképzési szervezeteket.¹⁵⁵

A felnőttképzés rendszere és funkciói a korábbi szocialista modelléhez képest rendkívül bonyolultakká váltak, s valójában egy mátrix rendszerben lehetne ábrázolni a sokféle kapcsolati rendszert, amelyet átmetsz harmadik dimenzióként az, hogy *állami intézményekről, nonprofit vagy forprofit képzési rendszerekről* van-e szó. Egy ilyen vizsgálat önmagában alapos empirikus háttér munkát és egy újabb önálló fejezetet eredményezne, amelyre ebben a kötetben nem vállalkozunk. Elfogadjuk azt a rendszert, amely a felnőttképzést/felnőttoktatást egynemű szerkezetbe foglalja¹⁵⁶, s az alábbi módon ábrázolható:

Felnőttoktatás		
Általános felnőttoktatás	Iskolarendszerű felnőttoktatás	Szakmai felnőttoktatás
Informatikai képzés	Alsó fokú, általános iskola	Szakmai alapképzés
Idegen nyelvi képzés	Második esély iskolája	Továbbképzés
Egészségügyi képzés	Középiszcolák esti és levelező tagozata	Munkaerő piaci képzés átképzés
Politikai oktatás (pártokon kívül)	Egyetemek, főiskolák esti, levelező, távoktatási tagozatai	Mestervizsga, betanítás, tréning, vezetőképzés
Általános kulturális (közművelődési) felnőttképzés	Tudományos képzés (PhD)	Tartalékosok katonai képzése

16. táblázat

¹⁵⁵ Koltai Dénes: A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái. PTE TTK FEEFI, Pécs, 2001. 200-202.p.

¹⁵⁶ Koltai Dénes: A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái. PTE TTK FEEFI, Pécs, 2001. 203.p.

Ez a modell felépítésében, a szervezetek funkcióiban összhangban van a 2001. évben elfogadott, a felnőttképzésről szóló CI. törvény és a 2003. évi CVI. törvény a felnőttképzésről szóló 2001. évi CI. törvény módosításáról paragrafusaiiban foglaltakkal, amelyek szabályozzák a

- Köznevelési intézmények felnőttképzési programjait
- A szakképző intézmények felnőtt korúaknak szervezett képzési rendszereit
- A felsőoktatási intézmények felnőttképzését (felnőtt hallgatók államilag nem finanszírozott képzéseinek rendszerét)
- A nonprofit szektor különféle szervezeti formáinak iskolán túli képzéseit (kivéve az egyházak felnőttképző tevékenységét)
- A jogi személyiséggel rendelkező és jogi személyiség nélküli gazdasági társaságok, egyéni vállalkozások iskolán túli felnőttképzését

Csoma Gyula a felnőttoktatás intézményi és funkciórendszerét vizsgálva¹⁵⁷ arra figyelmeztet, hogy a felnőttoktatás a művelődés teljes palettáját átmettszi funkcióival. Vannak olyan intézmények, amelyek fő funkciója a felnőttoktatás, másoknak járulékos tevékenységük, s rendkívül nagy az átfedés a funkciókban. Az alábbi felnőttoktatási rendszert határozza meg:

1. Alap- és középfokú iskolák, (iskolarendszerű felnőttoktatás)
2. Főiskolák és egyetemek
3. Művelődési házak, otthonok, központok
4. Nép főiskolák
5. Általános művelődési központok
6. Távközpontok
7. Regionális munkaerő fejlesztő és képző központok
8. Minisztériumok, önkormányzatok szakági továbbképző intézetei
9. Politikai pártok oktatási intézményei
10. Szakszervezetek képző intézményei
11. Egyházak hitéleti oktatási szervezetei
12. Területi-önkormányzati integrált felnőttoktatási központok
13. Oktatási vállalatok
14. Nagyvállalatok saját célú oktatási rendszerei
15. Külföldi oktatási intézmények, vállalatok partikulái
16. Ismeretterjesztő társulatok
17. Sportegyesületek
18. Könyvkiadók
19. Folyóiratok
20. Könyvtárak

¹⁵⁷ Csoma Gyula: A felnőttoktatás intézmény- és funkciórendszere Magyarországon. Címűszó. In.: Felnőttoktatási és -képzési lexikon, Magyar Pedagógiai Társaság-OKI Kiadó-Szaktudás Kiadó Ház, Bp. 2002. 173-174.p.

21. Múzeumok, képtárak
22. Rádiók, televíziók, szerkesztőségek

Ha a felnőttoktatás-képzés intézményrendszerét ilyen tágan határozzuk meg, abba feltétlenül beleillik a *művészeti intézmények köre* (színház, operaház, hangversenytermek, galériák), a bemutatott rendszer kiegészül az **oktatási nonprofit szervezetek** csoportjával, s nem hagyhatjuk ki az *Internet multinacionális-globális* hálózatát sem. Számolunk azzal, hogy a közeljövőben létre jön a *Térségi Integrált Szakképző Központ* típusú intézmény is.

A kiemelt intézmények dominánsan a felnőttoktatás intézményei, s nézetünk szerint a többi intézmény járulékosan, ám alapfunkcióban végzi a felnőttek oktatását-képzését, a felnőttképzési struktúrák nyílt és zárt rendszerű oktatás folyamatában valósítják meg funkcióikat.

Ebben a dolgozatban nincs mód és hely kifejteni minden egyes felnőttképzési-oktatási alrendszer belső felépítését. Az alábbiakban a főiskolákat, egyetemeket, a regionális munkaerő fejlesztő és képző központokat, a művelődési otthonokat, az általános művelődési központokat, a népfőiskolákat, a nonprofit és forprofit oktatási vállalkozásokat vizsgáljuk meg közelebbről.

A közoktatás intézményrendszerei és a felnőttoktatás

A középkorban a kultúráközvetítés-oktatás *vallásos-ideológiai konfigurációja paradigma* érvényesült az iskolai rendszerben. A középkor társadalma és a kor kihívásai ezt igényelték, s az igényre az iskola adekvát választ adott. Kozma Tamás az önálló tudománnyá vált pedagógia korszakára (amely természetesen a filozófia tudomány kíséretében jelenik meg) a „*katedra-pedagógia*” (bölcész pedagógia) *paradigma* fogalmat alkalmazza, a XIX.század fordulójától a hetvenes évekig a neveléstudomány és pszichológia *viselkedéstudományi pedagógia paradigmában* ötvöződik.

Az oktatás tömegmértékűvé válása új paradigma megformálódását inspirálta, amelyet „*társadalomtudományi paradigma*”-ként említi a szerző.¹⁵⁸ Kozma Tamás dilemmája az, hogy vajon a társadalomtudományi paradigma kiszorítja-e a viselkedéstudományi paradigmát az oktatás rendszeréből, vagy megtermékenyíti azt?

A mai iskola és oktatás a kulturális piac aktora, s amíg a viselkedéstudományi pedagógia „terméke” a közvetített tudás, műveltség;a társadalomtudományi paradigmát vállaló iskoláé a minőségi piacképes tudással rendelkező ember; az oktatás és képzés új *paradigmája a közgazdaság, az iskolarendszer működtetését döntően oktatásgazdaságtani/művelődésgazdaságtani törvények, megfontolások szabályozzák.*

¹⁵⁸ Kozma Tamás: Paradigmáink. Iskolakultúra, XI. évf. 2001./10.sz. 3-14.p.

A gyorsan változó szükségletekre reagálni tudó nevelési-oktatási modell a sikeres intézményi működés alapja, amelyben hangsúlyos szerepet kap az intézményi autonómia, a szervezeti öntevékenység, az innováció, a megosztott menedzsment- kompetenciák és felelősség, s figyelembe veszi a rendszerkörnyezeti hatásokat, a kulturális piac működését. A középfok felfelé, a felsőfokú képzés lefelé terjeszkedik, a középfokú szakképző intézmények egy, olykor két évvel is meghosszabbítják a képző éveket, a felsőfokú intézmények pedig felsőfokú OKJ-s képzésekkel egészítik ki szakképzéseiket.

A XXI. század iskolája nem egy-egy elkülönült társadalmi funkciót valósít meg, hanem funkciók csoportját, amelyek a társadalom-gazdaság és iskola parallel fejlődésében történetileg formálódtak meg. **Halász Gábor** értekezésében nyolc funkciót különít el¹⁵⁹

- Kulturális reprodukció
- Az egyének személyiségfejlődésének segítése
- A társadalmi struktúra újratermelése vagy változtatása
- Gazdasági funkció
- Politikai rendszert legitimáló funkció
- A társadalmi integrációját biztosító funkció
- Szolgáltató funkció
- A társadalmi változást és fejlődést támogató/fékező funkció

Ezt a funkciócsoportot kiegészítjük azzal, hogy elkülönítjük a felsőfokú oktatásra és a **lifelong learning-re előkészítő képző funkciót** is, amely a nyolc funkcióból absztrakcióval emelhető ki.

Az oktatás rendszere- az óvodától a középfok felsőfok irányába kiterjedt formáival együtt – magába foglalja a funkciók teljes körét, ezzel a funkciórendszerrel kapcsolódik a felsőfokú oktatáshoz és a művelődés, gazdaság, társadalom szisztémáihoz.

Az iskolák regionális eloszlása egyenetlen, a dunántúli három régióban tanuló óvodások, általános iskolások, a középfokú intézményekben tanulók száma messze elmarad a Dunán inneni régiók adataitól, de az ezer lakosra jutó általános és középiskolai tanulók száma szerint is Nyugat-Dunántúl az utolsó a régiók között, Budapest ehhez mérve is (1.703.000 lakosa van ekkor a fővárosnak) az általános iskolások száma szerint utolsó helyen áll. (A középfokú intézményeket használók száma a Közép-magyarországi Régióban élő középiskolás korúakból és az országos vonzáskör kiterjedtsége miatt kimagasló.)

Megyék közötti összehasonlításban is érzékelhető az oktatási infrastruktúra aránytalan eloszlása és az öregedési ráta megyénként érzékelhető differenciálódása. A magyarországi iskolák versenyhelyezete abból is fakad, hogy az 1980-tól induló demográfiai „mélyvölgy”-ben 2000-re a 0-14 évesek lakossági aránya 21,8%-ról 17,1%-ra esett vissza, az öregedési index ugyanezen időszakban 61,9-ről 85,5-re növekedett. Az iskolahasználók száma folyamatosan csökken.¹⁶⁰

¹⁵⁹ Halász Gábor: Az oktatási rendszer. Bp. 2003.

¹⁶⁰ Fóris Ágota: Szótár és oktatás. Iskolakultúra-könyvek, Pécs, 2002. 9.p.

Felnőttképzés – főiskola és egyetem

A XX. század utolsó évtizedének fordulóján, a totális társadalmi-politikai rendszerváltás kibontakozása korszakában a magyar felsőoktatás is szembesült az új kihívásokkal, amelyeket többé-kevésbé a rendszerváltást megelőző korszakban is érzékelt, s amelyekre adekvát és inadekvát eszközökkel megpróbált választ adni.

A globalizáció jelensége nem volt új, de a szocialista tábor széthullása után találkozhatott a felsőoktatás is a nyers, kendőzetlen globális hatásokkal. Az ideológia és a politika indoktriner, tolatkodó beavatkozását felváltotta az oktatás gazdasági és piaci szemlélete. A tömegkommunikációs és információtechnológiai forradalom új helyzetet teremtett az információk, mint tudás megszerzésében: széles fogyasztói réteg „vásárol” információkat, kutatási eredményeket, tudást, s azokat hordozó eszközöket,¹⁶¹ s megszüntette az idő-tér korlátokat: a levelező, a távoktatás, az E-learning virtuális intézményrendszere és csatornáit kezdtek kiépülni, ma még szórványosan, de egyre gyakrabban születnek egyetemek falak nélkül.

A magyar társadalom Nyugat-Európához mért lemaradása és a felzárkózás kényszere, a polgári társadalom modellje szerinti totális társadalmi integráció igénye is determinálta a felsőoktatás új önmeghatározását, átalakítását.

Magyarországon 1990-ben a 25 évesnél idősebb népesség 10,1%-a rendelkezett diplomával,¹⁶² az aktív keresők 15%-a.¹⁶³ A szűk keresztmetszetű felsőfokú képzés kevés diplomást bocsátott ki.

1989/90-es tanévben még csak 57 főiskolán és egyetemen folyt képzés, egy évvel később 35%-al megnőtt a felsőfokú képzés intézményeinek száma, ám ekkor még nem nőtt ugrásszerűen a hallgatói létszám, (1990/91-ben az összes hallgató száma 102.387), számuk csak az 1993-as évi LXXX. felsőoktatási törvény megjelenése után kumulálódik.

1998-ban a kisebb-nagyobb felsőoktatási intézmények feladták a hagyományos szűk képzési profiljaikat, új szakokat indítottak, új karok képződtek, 2001/2002-es tanévre a felsőoktatásban tanuló hallgatók száma megháromszorozódott, összesen 349 346 fő tanult a főiskolákon és egyetemeken, ebből 36 147 fő felsőfokú szakképzésben, szakirányú továbbképzésben vagy PhD képzésben vett részt. 1998-ban a hallgatóságot befogadó intézmények száma 89, majd az 1999-2000-ben bekövetkezett intézményi összevonások miatt az egyetemek és főiskolák száma 62-re csökkent, ebből az egyházi intézmények száma 28, amelyek esetében nem volt összevonás.

Az állam a 72/1998. (IV.10.) kormányrendelet szerint az egyházi, a vállalkozói alapon működő és állami felsőoktatási intézményeket és hallgatóikat ugyanazon mértékben támogatja a normatívákkal.

¹⁶¹ Magyar statisztikai évkönyv 2000. Bp. 2001. 141.p.

¹⁶² Tóth József- Trócsányi András: A magyarság kulturális földrajza. Pannónia Tankönyvek, Pécs, 1997. 67.p.

¹⁶³ J. Király István: A felsőoktatás sikerágazat. Pálinkás József oktatási miniszter válaszol az MF-nek. Magyar Felsőoktatás, 2002/4. 5.p.

A felsőoktatás fejlesztésének öt stratégiai jellegű prioritását fogadta el a Országgyűlés 2001 decemberében, ezek:

- Esélyegyenlőség teremtése a felsőoktatásban
- Európai Felsőoktatási Térséghez illeszkedés
- Alkalmazkodás a tudásalapú társadalom és versenyképes gazdaság követelményéhez
- Regionális szerepkör bővítése, különös tekintettel a „life long learning” és felnőttképzés területeire
- Gazdálkodási reform

*Az összevonás a felsőoktatás infrastruktúráját nem csökkentette, a Felsőoktatás **Fejlesztési Program** szerint 2001-2004 között a program céljaira 42,5 milliárd forint értékű fejlesztést irányoztak elő, amelyből 11 új épület és 1800 fős kollégiumi férőhely létesült, s a középfokról felvettek aránya közel azonos, mint az Európa Unió országaiban.¹⁶⁴ A jelentős mértékű beruházás és hallgatói keretszám növelés az esélyteremtés stratégiai célkitűzéseit szolgálta.*

1992-2002 között kialakított főiskolai és egyetemi tantervek között szakonként jelentős különbségeket lehetett találni, s az ország különféle régióinak felsőoktatási intézményeiben ugyanazon főiskolai szakok oly mértékben divergálódtak, hogy azokra egyetemi képzést nehezen lehetett építeni. Már ebben az időszakban kiforrott a 3 éves BA + 2 éves MA modell az egyetemi képzésben, s egy-egy főiskola a 3 éves BA képzését az egyeteméhez igazította. A főiskolák másik része 4 évesre növelte a BA képzés időtartamát, előfordult, hogy összekötötte társított szakokkal is.

2002-ben bevezetett új modell az egyetemi és főiskolai képzést összemetsző két-szakos struktúra, amelyben az alapképzéstől kezdődően különbségeket lehet találni a főiskolai tanulmányok lezárásáig a főiskolai és egyetemi szak között.

A harmadik modell a stratégiai célok komplex megoldását szolgálja. A szerkezetben új elem a felsőfokú szakképzés¹⁶⁵, amelyet 2005-től a felsőfokú intézmények szervezhetnek. 1998-tól jelent meg a magyar középfokú és felsőfokú oktatásban az „akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés”, egyik esetben felfelé épülő, másik esetben lefelé terjeszkedő struktúráról van szó, amely az Országos képzési jegyzék szerint 45 felsőfokú szakképzési területen 39 akkreditált programmal 25 felsőoktatási és több, mint 200 szakközépiskolában zajlott.

A felsőfokú oktatás átalakulása, modernizációja „Bologna-folyamat” vagy „bolognai folyamat” elnevezést kapta. 1998-ban Párizsban találkoztak, majd Bolognában az egyetem alapításának jubileumi évfordulója (1999) alkalmával az Európa Unió államainak oktatási miniszterei írtak alá dokumentumot a felsőoktatás európai egységesítése,

¹⁶⁴ uo.7.p.

¹⁶⁵ A felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvényt módosító 2003. évi XXXVIII. Törvény már a rövidebb fogalom-megjelölést használja.

átjárhatósága, korszerűsítése érdekében. A dokumentum ajánlásokat tartalmaz, minden ország – így a csatlakozó ország is- maga dönti el az EU-ban elfogadott szubszidiaritás elve szerint, hogy miként, milyen mértékben, milyen ütemben valósítja meg az ajánlásokat, amelyek legfontosabb elemeit az alábbiakban emelhetjük ki:¹⁶⁶

- A felsőoktatás egyre nagyobb tömeget fogad be a középfokon végzettek köréből, a felsőoktatás általánossá válhat Európában
- A felsőoktatás nyit a lokális és regionális igényekre
- A felsőoktatás többszintűvé válik, amelynek több kimenete van:¹⁶⁷

Képzési ciklus	Képzési keret	Kreditmennyiség
FSZ	2 év	120
BA	3 év	180
MA	2 év	120
PhD /DLA	3 év	180

17. táblázat

Az Európai Unió területén az Európai Felsőoktatási Térségben több regionális felsőoktatási térség keretei körvonalazódnak, amelyeken belül és más régiók keretében működő felsőfokú oktatási intézmények egységes kreditrendszerrel, az European Credit Transfer System (ECTS) alkalmaznak. Az intézmények és régiók közötti átjárhatóság lehetővé teszi a hallgatói teljesítmények elismerését bármely intézményben, a kreditrendszer „abszolút értékelés” alapja objektív tudásmércét jelent, s a diplomák egyenértékűsége gyakorlattá válhat. Az ECTS elterjedésének egyik fontos feltétele a két- és három-nyelvűség általánossá válása, a lexikográfiában folyamatosan teret nyerő informatikai eljárások, technológiák jelzik (elektronikus szótárak), hogy kialakul a „nyelvipar”, s az Európa Unión belül nyelvi és szaknyelvi terminológiai adatbázisok létrehozását támogatja az EU a „Language and Technology” programcsoporttal. A magyar „Világ-Nyelv program”-csomag (2003) , a „Sulinet Expressz” program utal az integrációs törekvések és egységesítés, továbbá az informatika és a nyelvoktatás összekapcsolására.

A „Bolognai folyamat” stratégiai koncepciójának része az Európai Kutatási Térség regionális rendszereinek a kiépítése. Az Európai Regionális Fejlesztési Alap és az Európai Szociális Alap támogatásával a K + F beruházások fejlesztésére helyeznek hangsúlyt, amelyben az egyetemek tudás-innovációjára építhető regionális gazdaság, technológiai transzfer, új finanszírozási formák (pl. kockázati tőke) jelennek meg. Az

¹⁶⁶ Hrubos Ildikó összefoglalója az Oktatókutató Intézetben folyó felsőoktatás-kutatások keretében, az AIFSZ képzésnek a magyar oktatási rendszerben betöltött szerepéről. Magyar Felsőoktatás, 2001/3.sz. 12-16.p.

¹⁶⁷ T. Kiss Tamás: A kulturális érték közvetítő szakemberképzés paradigmaváltása. Kultúra és Közösség, III. évf. 2003. II- III. sz. 104.p.

egyetemek a régió tudáscentrumaivá válnak, s a magyar National United Territory System hét régiót magába foglaló rendszerében is érzékelhető az egyetemek paradigma-váltása, a hagyományos egyetemi-főiskolai képzésben új paradigma a gazdálkodó, a szolgáltató¹⁶⁸ és vállalkozó egyetem.

FF Ország, régió, főváros	Intézmény	Oktató	Hallgató	Nappali tagozatos hallgató
Közép-Dunántúl	9	1 046	18 674	11 923
Nyugat-Dunántúl	4	1 198	24 230	12 213
Dél –Dunántúl	3	2 491	30 191	16 620
Észak-Magyarország	4	1 136	21 215	11 122
Észak-Alföld	6	2 306	38 342	21 586
Közép-Magyarország	34	11 919	175 795	97 246
Dél –Alföld	5	2 767	40 854	22 664

Ország összesen: ¹⁶⁹	65	22 863	349 301	192 974
--	-----------	---------------	----------------	----------------

<i>Ebből Budapest</i>	<i>31</i>	<i>10 389</i>	<i>141.507</i>	<i>83 882</i>
-----------------------	-----------	---------------	----------------	---------------

18. táblázat

A felsőfokú oktatási intézmények főbb adatai az intézmény helye szerint, 2001-ben

A tudományos kutatás ma már nem működhet korszerű információs hálózat nélkül. A felsőoktatás az Elektronikus Információszolgáltatás keretében jut széleskörű információ-rendszerekhez, a határon túli magyar egyetemek is ezt a programot használják fel információforrásaik kiépítésére. A Nemzeti Informatikai és Infrastruktúra Fejlesztési Program révén csatlakozott Magyarország az EU GEANT programjához, amely egyetemeket kutatóintézeteket, könyvtárakat szervez világhálóbba.

A felsőfokú oktatás beruházásait a Felsőoktatás Fejlesztési Program, a kutatását a Nemzeti Kutatási és Fejlesztési Program finanszírozza, amelyek szervesen illeszkednek a Nemzeti Fejlesztési Terv rendszereibe.

¹⁶⁸ Hrubos Ildikó: Filozófiaváltás az egyetemek gazdálkodásában. I. Magyar Felsőoktatás, 2003/7.sz. 10-12.p.

¹⁶⁹ Az adatok nem tartalmazzák a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem adatait, amelynek központja Kolozsvár, s Csíkszeredán és Marosvásárhelyen vannak kihelyezett tagozatai, továbbá a nagyváradi Partiumi Egyetemét sem. 2004-ben Szlovákiában Komárnóban (Komárom) is új magyar felsőfokú oktatási intézmény született, amelyet a Szlovák Köztársaság finanszíroz.

A felnőttképzés ágazati irányítását a 2001. törvény szerint az oktatási miniszter látta el, ez 2003-ban úgy módosult, hogy az irányítás a foglalkoztatáspolitikai és munkaügyi miniszter hatáskörébe került át. A minisztérium (miniszter) irányító munkáját két fontos országos szervezet segíti.

Az Országos Felnőttképzési Tanács szakmai döntés előkészítő, véleményező és javaslattevő országos testület, amelynek 21 tagja két évre kap megbízatást.

A felnőttképzés **intézményesült legfelső szakmai-módszertani szervezete a Nemzeti Felnőttképzési Intézet**, amely a felnőttképzési módszertan és fejlesztés, a felnőttképzési rendszerek működésének dokumentálása, összehangolása, kutatása és nemzetközi együttműködés fejlesztése feladatait látja el. Az intézetben működik a Felnőttképzési Akkreditáló Testület titkársága is.

Maga a testület 17 tagú nem része az intézetnek, tagjait két évre kéri fel a munkaügyi miniszter, s a feladata az, hogy a felnőttképzést folytató intézményeket és programjait akkreditálja. A felnőttképzést végző intézményeket az erre kijelölt megyei és fővárosi munkaügyi központok regisztrálják, s az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont által korábban végzett felnőttképzést ellenőrző funkciókat is nagyrészt átvették.

A felnőttképzés funkciórendszere ezen keretek között nyilvánul meg ma területi és társadalmi réteg és egyén-specifikusan. Helyben, konkrét társadalmi csoporttal összefüggésben kereshetjük a jövőben a felnőttképzés konkrét intézményének megvalósítható funkcióit, amely a dinamikusan változó globális világ részeként újabb és újabb adaptációra vállalkozik majd, vagyis a permanens szervezeti átalakulás és funkcióváltás korát éljük. A felnőttképzés szorosan kapcsolódik a jövőben is a foglalkoztatáspolitikához, a Nemzeti Fejlesztési Terv stratégiai fő célkitűzéseire, a gazdasági feladatok megvalósításához. A stabil makrogazdaság jó egyensúlyi helyzete, a szociális partnerek párbeszéde, a működő tőke növekvő jelenléte, a korszerű munkaerő piaci szolgáltató rendszer kiépülése, az élő munkát terhelő adó és járulékok csökkentése mellett a felnőttképzés a projektjeivel, intézményeivel keretet teremt az élethosszig tartó tanulás, a jól képzett és motivált munkaerő megteremtéséhez¹⁷⁰

Regionális munkaerőfejlesztő és képző központok

A magyar felnőttképzés sajátos állami költségvetési szervezete a **regionális munkaerő-fejlesztő és képző központ**, amely 1992 óta, hálózatba szerveződve, folytonosan növekedve mára 9 regionális központból áll, s az irányítását a szakminiszter (jelenleg a foglalkoztatáspolitikai és munkaügyi miniszter) végzi.

¹⁷⁰ Magyar statisztikai évkönyv 2002. Központi Statisztikai Hivatal, Bp. 2003. 259.p

Jelenlegi hálózata:

Észak Magyarországi Munkaerőfejlesztési és Átképző Központ

- Miskolc
- Ózd
- Eger

Debreceni Regionális Munkaerőfejlesztő és Képző Központ

- Debrecen

Székesfehérvári Regionális Munkaerőfejlesztő és Képző Központ

- Székesfehérvár

Kecskeméti Regionális Munkaerőfejlesztő és Képző Központ

- Kecskemét

Pécsi Regionális Munkaerőfejlesztő és Képző Központ

- Pécs

Békéscsabai Regionális Munkaerőfejlesztő és Képző Központ

- Békéscsaba

Nyíregyházi Regionális Munkaerőfejlesztő és Képző Központ

- Nyíregyháza

Szombathelyi Regionális Munkaerőfejlesztő és Képző Központ

- Szombathely

Budapesti Munkaerőpiaci Intervenciók Központ

- Budapest

A felnőttképzés fontosságát elismeri az állam, ennek kifejeződése, hogy az államháztartás keretében többféle normatív és nem normatív támogatási módot alkalmaz az intézmények számára.

A támogatás forrásai:

- Az éves központi költségvetés
- A szakképzési hozzájárulás elkülönült része
- A Munkaerő piaci Alap foglalkoztatási, fejlesztési és képzési faktorai
- A külön jogszabályban meghatározott adókedvezmények
- Nemzetközi alapokból pályázat

Az RMKK-k

- a munkaügyi központokkal együttműködve javítják a munkanélküliek elhelyezkedési esélyeit
- a munkáltatókat segíti a korszerű képzéssel a technikai és humán erőforrás fejlesztésében
- korszerű oktatási módszereket dolgoz ki és alkalmaz (modul rendszerű képzés bevezetése a hagyományos képzési mód mellett)
- előkészíti a felnőttet a felsőoktatásba való belépésre
- a régió komplex fejlesztésének humán erőforrás-feltételeinek kialakításában vesz részt

A művelődési otthoni rendszer, az ÁMK-k és a felnőttoktatás

1965-ben 388 művelődési otthon működött az országban, 1996-ra 2664 intézményről tudunk hazánk 3126 településén A *fenntartó szervezetek* között megjelent a nonprofit szervezet, s ma már vannak *egyesületi, alapítványi, közhasznú társaság, egyház által üzemeltetett és vállalkozó által működtetett intézmények* is. A közművelődési közenterőrök fenntartásához és programjaihoz az önkormányzat más fenntartó esetében is támogatást ad a település közművelődési normatívájából. Az első intézménytől napjainkig tartó hálózati fejlődését az alábbi ábránk szemlélteti.

A művelődési otthoni hálózat fejlődésének adatai

Év	Intézményszám
1950	433
1955	2183
1960	2770
1965	3878
1970	3656
1975	2805
1980	2554
1985	2497
1990	2391
2000	3265
2001	3258
2002	3320

19. táblázat¹⁷¹

Az adatokból következik, hogy 1965-ig intenzíven fejlődött a művelődési otthoni hálózat, a hálózat teljesítményének érzékeltetésére álljon itt még néhány adat:

2002-ben a hálózat 12 973 ismeretterjesztő rendezvényt tartott, ez fele az 1990. évinek, de így is több mint félmillió résztvevőt (523.000)vonzottak az események, s 21 051 műsoros esten 5 293 000 ember vett részt. 9.095 alkotó művészeti csoport működött a hálózatban, s 177 000 művészetszerető aktív tagja volt a csoportoknak, a 7796 művelődési otthoni klubban pedig negyedmillió ember fordult meg hetente többször is.¹⁷²

¹⁷¹ Forrás:Dr. Durkó Mátyás-Dr. Sári Mihály:Bevezetés a közművelődésméleti ismeretekbe. Tankönyvkiadó, Bp. 1990. 69.p. Magyar statisztikai évkönyv 2002. KSH, Bp. 2003. 259.p.

¹⁷² 1/1992 / . I.20/ MKM rendelet körvonalazza az MNT tevékenységét, a MMI-el való kapcsolatát.

A művelődési otthonok napjainkban a formális és nem-formális helyi felnőttképzés biztos pontjai, amelyek a munkaerőpiac aktoraiként fontos szerepet töltenek be. Több mint 9000 öntevékeny kulturális közösség, 7000 kurzus kapott helyet ezekben az intézményekben, és az 1996-ban az iskolán túli felnőttképzés területén szakmai kvalifikációt nyert 103.800 főből részben itt szereztek a munkanélküliek szakmai képesítést.

A művelődési otthonokat társadalmi vezetőség kormányozza (105/1960 MM.sz. és 3/1979. MT sz. rendeletek), s nagyságuk, a feladatuk kiterjedtsége szempontjából három típusát különítette el:

- a klub-könyvtár,
- a művelődési házat,
- a művelődési központot;

A működés terület szerinti típusai:

- lakóhelyi művelődési otthon,
- munkahelyi művelődési otthon,
- területi feladatokat ellátó művelődési otthon,
- egy-egy speciális szakterület művelődési otthona

1980-tól lehetővé válik hogy a lakónegyedben üresen álló lakóházakat, egyéb tereteket a lakók és egyéb térhasználók kulturális célra használhassák, így születnek a pinceklubok, lakóházi közösségi klubok. Ugyanebben az évben a kistelepüléseken és lakónegyedekben a közoktatás és közművelődés funkcióit magában hordó új intézmény is gazdagítja az intézményrendszert, az általános művelődési (nevelési) központ. A hatvanas-hetvenes években már létező közművelődési komplex intézmények mellett (könyvtár-művelődési otthon-filmszínház) ez az intézmény közoktatási-közművelődési komplex intézmény, amely a permanens művelődés – permanens nevelés funkcióját vállalta fel.

A komplex intézmények a tevékenység tartalom-intézménytípus szerint is rendszerbe foglalhatók. Megkülönböztetünk tisztán közművelődési komplex intézményeket (pl. könyvtár-művelődési ház-filmszínház), közoktatási –közművelődési komplex intézményt (könyvtár, művelődési ház, kiállító terem, múzeum általános iskola), köznevelési-közművelődési komplex intézményt (bölcsőde, óvoda, általános iskola, középiskola, művelődési ház, könyvtár, sportcsarnok: ilyen a pécsi Apáczai Csere János Általános Nevelési Központ szerkezete), de létezik a közművelődési-sport komplex intézmény, a közművelődési-idegenforgalmi komplex intézmény, a közművelődési-információs központ, vagy a közművelődési-szociális típusú intézmény is. Az utóbbi időben étterem, kávéház, szolgáltató szervezetek (fodrászat, virágbolt, ékszerkereskedés, ingatlanközvetítés, sportszerkereskedő, videotéka stb.) is megjelent a közművelődési intézményi terében.

Az 1997. évi CXL. törvény a kulturális javak védelméről és a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről szabad lehetőséget kínál újabb intézményi formák alakítására. A törvény IV. rész II. fejezetének 78. § (1)-a így hangzik: „A települési önkormányzat a közművelődési tevékenységek folyamatos megvalósíthatósága érdekében közösségi színteret, illetve közművelődési intézményt biztosít.” A törvény szerint a főváros minden kerületében és a városokban kötelező művelődési otthon típusú intézményt működtetni, más településeken elegendő közösségi tereket (iskolai tanterem, könyvtár, polgármesteri hivatal terme, étterem, stb.) működtetni. A rendszerváltás után tíz évvel megtaláljuk mindazon művelődési otthoni formákat, amelyek a harmadik generációban jelen voltak, a harmadik évezred kezdetén újabbakkal bővül ez a struktúra. A fenntartó szervezetek között megjelent a nonprofit szervezet, s ma már vannak egyesületi, alapítványi, közhasznú társaság által üzemeltetett és vállalkozó által működtetett intézmények is. A közművelődési közenterőrök fenntartásához és programjaihoz az önkormányzat támogatást ad. A nagyobb városokban a megszűnő művelődési központok helyett szabadidő-centrumokat, művelődési-szabadidő-turisztikai központokat, művészeti házat alapítanak az önkormányzatok. Az apró- és törpefalvak is keresik a „kitörési” útvonalakat, a népességmegtartó képesség és képességmegtartó népesség formálása érdekében újabb integráció-változatokkal találkozunk. A „sulinet” és a „teleház” a kistalvokat összekötik az Interneten át a világgal. Az iskolai közösségi térben kap helyet a sulinet, könyvtár, művelődési otthon, a polgármesteri hivatal a teleház székhelye. A helyi önkormányzatok gyakran kényszerhelyzetben vannak, amikor a művelődési otthonokat más intézményekkel összevonják (a normatív támogatás csekély ahhoz, hogy az intézményeiket továbbra is fenntartsák).

A művelődési otthonok negyedik generációjának aktori köre kiszélesedett. A szakképzés nappali és levelező, távoktatási képzései a *tömegoktatás elvei* szerint évente sok ezerrel növelik a közművelődési szakember-állományt, amelyet más szervezeti faktorok is szívesen alkalmaznak. (Vállalatok managementje, nonprofit szervezetek, elektronikus és írott média stb.) *A közművelődési szakma mára kiterjedt szakmacsoporttá vált*, amelyben a *szakosodás, specifikáció* a jellegzetes trend. Másrészt felismerhető, hogy a szakterület expertéi mellett a laikus „művelődésszervezők” hatalmas köre jelent meg, s egyre *bizonytalanabb a határ a laikusok és experték között*.

A közművelődés ma sokszínű, rendkívül tagolt, a művelődési otthonok-közösségi terek szervezetileg, tartalmilag, funkcionálisan, a fenntartás, a területi hatókör, az integráció foka, az alkalmazott technológiák szerint áttekinthetetlen, ám hasznos rendszert képeznek. Mai funkcióikat kutatva a művelődési otthonok a XIX. századi alakzatokra és funkcióikra emlékeztetnek abban, hogy ahány szervezet, annyiféle „arculatot” lelhetünk fel, így a funkciók csak absztrakcióval emelhetők ki az egyes szervezetek funkciócsoportjaiból.

Ebből emeljük ki néhány fontos funkciót:

- Közösségfejlesztő funkció
- Helyi társadalom és regionális társadalom fejlesztő funkció
- A globális-lokális rendszereket összekötő funkció
- Társadalmi nyilvánosságteremtő funkció
- A civil kurázsit kibontakoztató funkció
- Politikai öntevékenység képességeit formáló funkció
- Helyi, regionális és nemzeti értékeket őrző és alkotó, továbbadó funkció
- Kisebbségi kultúrákat támogató funkció
- Társadalmi integrációs funkció
- Szociokulturális animáció
- Felnőttek általános képzésének funkciója
- Szak-, tovább- és átképző felnőttképzési funkció
- Plurális világnézet-formáló funkció
- Személyiségi képességeket kibontakoztató képző funkció
- A személyiség belső harmóniáját és egyensúlyát, a környezet és szervezet egyensúlyát biztosító funkció
- Szolgáltató funkció
- Ernyőszervezet funkció

A népfőiskola

A népfőiskolai hálózat régi-új intézményrendszerünk, amely alaptevékenysége beépült a Magyar Művelődési Intézet feladatrendszerébe.¹⁷³ A tagszervezeteinek száma 1995-ben 114 jogi személy népfőiskolai szervezet, 68 nem jogi személy népfőiskolai szervezet, 67 nem népfőiskolai jogi személy tagszervezete volt, és 134 egyéni tag támogatta a mozgalmat.¹⁷⁴ 1999-ben már 270 tagszervezetet regisztrált csak a MNT és 191 kapcsolódó szervezetet. A jogi személyű népfőiskolai szervezetek száma 2002-ben meghaladta a 130-at, tetőszervezete alatt 17 regionális népfőiskola működik, ezzel a MNT a népfőiskolai mozgalom országos átfogó szervezetévé vált.

Az MNT mellett néhány más tetőszervezet is megjelent a rendszerváltás idején. A II. Rákóczi Ferenc Katolikus Népfőiskolai Szövetség már 1989-ben megalakult, 1992-ig az MNT keretében folytatott tevékenységet, ekkor önálló gyűjtőszervezetté vált. A Magyar Népfőiskolai Kamarát természetes személyek kezdeményezték 1991-ben, amelyet erősen megosztottak a belső konfliktusok, s kivált abból a Keresztyén Népfőiskola és Szövetkezeti Egyesület, a Magyar Népfőiskolai Egyesület, valamint a Pályakezdők Speciális Iskolája. A Katolikus Népfőiskolai Szövetség a Magyar Népfőiskolai Kamara és a II. Rákóczi Ferenc Katolikus Népfőiskolai Szövetség tagjainak és tag-

¹⁷³ A Magyar Népfőiskolai Társaság háromévi tevékenységének áttekintése (1997-1998-1999) Bp. 2000. április 11. 3. p.

¹⁷⁴ Magyar statisztikai évkönyv 2002. Központi Statisztikai Hivatal, Bp. 2003. 296.p.

szervezeteinek újrászerveződése révén született meg a püspöki kar támogatásával 1995-ben. (KALOT)

A Keresztény Népfőiskolai Kollégium 1991-ben alakult meg, 1994-ig az MNT tagja volt, ekkor kilépett a szervezetből, de továbbra is együttműködik az MNT-vel. Fő feladatának tekinti a nyári szárszói táborok szervezését.

Három saját épülettel rendelkező népfőiskola működik az országban, az 1990-ben alakult Németh László Közép-Európai Népi Akadémia (interregionális rendezvényeivel tűnik ki), a Lakiteleki Népfőiskola (alapítvány), amely felépítésében leginkább követi a dán és a bentlakásos német népfőiskolai modellt, illetve a Mezőföldi Népfőiskolai Társaság, amely agrár jellegű képzéseivel válik ki, de nagyon erős dániai kapcsolata is van.

A magyar népfőiskolai mozgalom újjáéledésében meghatározó szerepet kapott a Német Népfőiskolai Szövetség és annak tudományos –fejlesztő intézete, a bonni székhelyű Nemzetközi Kapcsolatok Intézete, (DVV-ILZ) amely 1992-2002 között Budapesten projektirodát működtetett. A projektiroda vezetői, Jakob Horn (1991-1995) és Dr. Heribert Hinzen professor (1996- 1999) irányításával segítettek a népfőiskolai rendszer talpra állásában. Jakob Horn a népfőiskolák létrehozásában, a hálózatok kiépítésében, a magyar hálózat nemzetközi rendszerbe történő beépítésében szerzett kiemelkedő érdemeket. Heribert Hinzen a népfőiskolák gyakorlatának elméleti-módszertani megerősítésével folytatta elődje munkáját, s német népfőiskolák tucatjaiban képezték a magyar felnőttképzők százait. A népfőiskolai projekt 2000-2002 között Horváthné B. Mária projektkoordinátor vezetésével működött tovább, a DVV a támogatási rendszerét áthelyezte dél- és kelet-európai országokba.

A népfőiskolai ernyőszervezetek regisztrált adatait figyelembe véve a jogi személyű népfőiskolák száma 150-160 között van évenként, a bizonytalanság abból fakad, hogy vannak megszűnő és újabb intézmények. Ez a szám optimális, 2003-ban¹⁷⁵ 56.511 nonprofit szervezetet alapul véve –amelyből 14.753 szervezet kizárólag kulturális és oktatási szervezet- csak egy töredéke szám szerint a népfőiskoláké, de a társadalomban, a kultúra közvetítésében betöltött szerepük a számukhoz mérve lényegesen jelentősebb

Népfőiskolatípusok

A népfőiskola „ a felnőttoktatás, közművelődés, ifjúságnevelés intézménye, mozgalma, pedagógiai- andragógiai elve és módszere Grundtvig szellemében: iskola az életnek. Célja választ adni azokra az állandóan változó társadalmi, gazdasági, kulturális kihívásokra, amelyekkel az egyén, a közösség, a nemzet, az egész emberiség szembe találja magát. Célját tananyag és tantárgyi megkötöttségek nélkül, sajátos pedagógiai- andragógiai elvek, módszerek és eljárási szabályok alkalmazásával valósítja meg, amelyeknek főbb alkotóelemei: a csoportmunka, a közösségi nevelés, az aktivitás, az öntevékenység,

¹⁷⁵ Felnőttoktatási és – képzési lexikon. MPT-OKI Kiadó- Szaktudás Kiadó Ház, Bp. 2002. 398.p.

a résztvevők központú felnőttoktatás, a hallgatói önkormányzás, a személyiségfejlesztés (nevelés), a vitamódszer és a párbeszéd. Jellemzője az önálló vélemény kialakításának elősegítése, oktató és tanuló partneri viszonya, a felszabadult légkör. A népfőiskola nyitott képzési, művelődési intézmény, melyben a részvétel önkéntes, felvételi követelmények nélkül; vizsga, számonkérés általában nincs, a teljesítményről jogérvényes bizonyítványt többnyire nem ad. Az oktatási-nevelési cél megvalósítása az oktatók, nevelők és a hallgatók hosszabb-rövidebb ideig tartó együttélésével valósul meg, amelyben mindenki teljes személyiségével vesz részt.¹⁷⁶

A népfőiskolák tipizálását több szempontból végezhetjük el. Vizsgálhatjuk úgy, mint bentlakással együtt járó Folkehøjskole (Heimvolkshochschule) típusú intézményt, amely rendszerint campus formájában jelenik meg. Abban kollégium, előadóterem, műhelyek, egyéb csoportfoglalkozásra alkalmas helyiség, étterem, büfé, könyvtár, tornacsarnok, szabadtéri sportolási terek, pihenőpark található. A finn és a skandináv népfőiskola is a bentlakásos formát alkalmazza legtöbbször, amelyek ma már kevésbé különböznek az eredeti dán népfőiskola típustól, mint az előző század első felében. Német és angol nyelvterületen is gyakori az intézménytípus, főleg a szociáldemokrata és katolikus népfőiskolák alkalmazzák a formát szívesen.

A népfőiskola campusa rendszerint településtől távol, zárt egységben, természet közeli térben, egy farm átalakított épületeiben (Rødding Dánia), kastélyokban (Amalienschloß von Glienicke Németországban; Mezőföldi Népfőiskola, Magyarországon), kolostorokban (Retzhof, Ausztria) vagy népfőiskolai céllal épített modern campus (Sonnenberg VHS in Erzgebirge Németországban, Lakiteleki Népfőiskola Magyarországon) helyezkedik el.

Az esti, hétvégi vagy települési népfőiskola (Gemeindevolkshochschule, community college) lakóhelyi, internátussal nem rendelkező intézmény, amelyek falvakban és városokban egyaránt előfordulnak, s a népfőiskolák többségét ez a forma alkotja Európában (Weddinger VHS Berlinben, Albert Einstein VHS Potsdamban, Ottakringen VHS Bécsben). A települési népfőiskolák tevékenysége tartalmában és formarendszerében jelentősen hasonlít a magyar művelődési otthonokban, a francia maison jeunes et culture –okban folyó munkára

A népfőiskolákat aszerint is elkülöníthetjük, milyen jogi alapokat teremtettek a működésükhöz. Eszerint ismerünk alapítványra, egyesületi szervezetre épülő népfőiskolát, s az intézmények által működtetett alkalmi- eseti un. „lebegő népfőiskolát”. Az előbbiek folyamatos tevékenységgel bírnak autonóm szervezetek, az utóbbi állami/önkormányzati intézményhez kötődő népfőiskolai kurzus, amely a népfőiskolai szervezet szabadságával és módszertanával, sajátos oktatási tartalmával emelkedik a quasi –népfőiskolák sorába.

Egy másik kategorizálási mód lehet a fenntartói oldal vizsgálata, eszerint állami, önkormányzati, egyházi és nonprofit (alapítvány és egyesület) alapú népfőiskolákat

¹⁷⁶ Heribert Hinzen, Viera Prusáková, Ewa Przybylska: Equality-Inequality of Adult Education Opportunities in Europa. DVV/IIZ- Comenius University in Bratislava, Bratislava, 2002. 41-44.p.

választhatunk el. Gyakori a közös intézményi fenntartás is, mert Európa egyetlen államában sem elegendő a kultúrára fordítható pénz. Néhány példa: Dániában a népfőiskolák kb. 80%-os állami dotációt kapnak, ez Németországban 20-70%, Ausztriában 20-30%, Magyarországon az állami költségvetésben elkülönül rendszerint egy kisebb összeg, így például 1998-ban 20 millió forint – amelyet 17 „tetőszervezet” között osztott el a Magyar Népfőiskolai Társaság. A tevékenység karaktere és a nemzeti felnőttképzési tradíciók szerint elkülöníthetjük a dán, a skandináv, a finn, a német és osztrák népfőiskolai modelleket, amelyeket az adott nemzeti kihívásokra adott felelet tesz sajátossá.

A magyar népfőiskolai rendszer, mint hálózat struktúráiban leginkább az osztrák népfőiskolai modellre emlékeztet. Ausztriában a népfőiskolai hálózat nyolc államilag támogatott regionális központra épül, a településeken egyesületi vagy alapítványi népfőiskolák helyi önkormányzati támogatással működnek. Hazánkban táji központ (pl.: Tolna megyei Népfőiskolai Táji Központ), népfőiskolai tanács (pl.: Hajdú-Bihar megyei Népfőiskolai Tanács), alapítvány (pl.: Vasi Népfőiskolai Alapítvány), társaság (pl.: Ipoly mente Népfőiskolai Társaság), egyesület (pl.: Felső – Tisza vidéki Népfőiskolai Egyesület) tölt be regionális-megyei központi szerepeket, az adott térben „tetőszervezet”-ekként működnek.

A népfőiskolai tevékenységben kurzusok, konferenciák, tréningek táborok tartós ideig fennmaradó, ismétlődő formarendszereit ismerjük. A kurzusok időtartama lehet rövidtávú (3 naptól két hétig) középtávú (három héttől hat hétig) és hosszú távú (2 hónaptól 9 hónapig), illetve olyan kurzusokat is ismerünk, amelyek több éven át folynak meghatározott időhatárokkal.

Alkalmi programokat is alakíthat ki népfőiskola, nem ritka az egyedi előadás vagy előadássorozat, kirándulás, tanulmányút, de közösségeket is működtethet (klubszerű formák, művészeti közösségek, társas körök, stb.)

A népfőiskolák szakmai specializálódása, témaorientáció figyelhető meg egy-egy intézménynél. A hagyományos mezőgazdasági ismeretközvetítés-szakmai képzés mellett korunk újabb problémáira reflektáló tevékenységeket is találunk, ebből csak néhányat emelünk itt ki: munkanélküliség kezelése képzéssel, átképzéssel, szociális pénztárak vezetőinek képzése, fogyatékosággal rendelkezők képzése, állampolgári képzés, politikai kultúra közvetítése, szervezeti kommunikáció ismereteinek közvetítése, számítástechnika, idegen nyelv oktatása, egészségügyi ismeretek időseknek, drogprevenció, kisebbségi – kettős identitást értékelő kurzusok, környezetvédelem, stb.

A felnőttképzés területén megjelenő európai együttműködés az Európai Unió Leonardo és Socrates programja támogatásával valósul meg. Heribert Hinzen öt fontos európai együttműködési intézményt emel ki¹⁷⁷, amelyekben /amelyekhez a népfőiskolák partneri viszonyulása kritérium, ezek:

¹⁷⁷ Lester M.Salamon- S.Wojciech Sokolowski- Regina List: A civil társadalom „világnézetben”. Civitalis Egyesület, Bp. 2003. 22-40.p.

- Az Interkulturális Tanulás Európai Hálózata (Network Intercultural Learning in Europe, NILE) ,amely bekapcsolja a rendszerbe az UNESCO hamburgi Nevelési Intézetét, a bécsi Antirasszizmus Központot, a lisszaboni Észak-Dél Központot, s az EU-Grundtvig programja támasztja alá
- Európai Felnőttoktatási Társaság (European Association for the Education of Adults, EAEA), amely Európa 28 országából 110 tagot számlált 2000-ben. A társaság beépül a Felnőttképzés Nemzetközi Szövetségébe (International Council for Adult Education ICAE)
- 1999-ben startolt a Dél-Kelet Európai Felnőttképzés (Adult Education in Southeast Europe /EBIS/) projektje, amely Magyarországot ugyan nem érinti, de valamennyi jelenlegi és lehetséges partnerünk számára – a német Gazdasági Együttműködés és Fejlesztés Minisztériuma és a Külügyminisztérium irányításával – két fázisban (az első lezárult 2003-ban) segítséget ad a térség kulturális-gazdasági felzárkózásához.
- Szub-regionális és nem intézményesült kezdeményezés a Közép-európai felnőttképzés története szimpózium, amely 1995 és 2002 között Brdóban (Szlovénia), Stroblban (Ausztria), Rogarska Slatinában (Slovenia), Debrecenben, Roglában (Slovenia), Pécsset, Retzhofban (Ausztria), Opole (Lengyelország) valósult meg, a szervezet 11 országot tömörít, közülük hat ország ma már EU-tag.
- A Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Kapcsolatok Intézete (Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association /IIZ/DVV/), amelyről a tanulmányunkban már többször beszéltünk.

A nonprofit felnőttképzés szervezetei

Óriási világhálónak vált a nonprofit szervezetek rendszere, a számítástechnika és a modern kommunikációs eszközök nem csak az ugyancsak hálózatba szerveződött gazdaság segítői, hanem a nonprofit szervezeteké is, amelyek gyorsan és rugalmasan újraszerveződnek, tagjaik és szervezeteik egymással szolidaritást vállalnak városban, kistérségben, régióban kontinensen. A szétszórta élő emberek küzdelmének az esélye is megnőtt azzal, hogy lokálisan valóságos, a világon virtuális közösségekbe rendeződhetnek, s közös, összehangolt akciókat indíthatnak érdekeik érvényesítéséért.

Hogy mekkora erő van a nonprofit szektorban, jelzi az alábbi néhány adat, amely 35 vizsgálatba bevont ország gazdasági mutatóiból állt össze.¹⁷⁸

1995-98 között 1,3 ezer milliárd USA dollár kiadása volt a szervezeteknek, ez az országok GDP-jéhez mérve 5,1%. 39,5 millió főt foglalkoztattak a szektorban, ebből 21,8 millió főállásban végezte a munkáját, a maradék „önkéntesként foglalkoztatott” volt. Ez a létszám a gazdaságilag aktív népesség 4,4%-a, s a kommunális és textilipari foglalkoztatottak számához mérve arányuk 10-szeres. A szektorban további 190 millió nem fizetett önkéntes vett részt.

A fejlődő országok megelőzik a 2004-ben az Európai Unióhoz csatlakozó Magyarországot, Lengyelországot és Szlovákiát, hazánk pakisztáni arányokkal dicse-

¹⁷⁸ uo. 38.p.

kedhet, s Hollandia tizenkétszer annyi alkalmazottal rendelkezik a nonprofit szektorban, mint Magyarország. Ha elfogadjuk, hogy 2001-ben a regisztrált és működő nonprofit szervezetek száma 53 007, feltételeznünk kell, hogy a hálózat koránt sem érte el a szektorfejlődés határait, jelentős tartalékok vannak a civil társadalomban.

A teljesítésben hozzánk közel eső Pakisztánban 43%-os magántámogatást, 6%-os állami támogatást könyvelhetnek el, a működés alapját 51%-ban a szervezetek termelik meg. Magyarországon is a saját bevétel dominál (55%), az állam 27%-os hozzájárulása mellett 18% az adomány.¹⁷⁹

A magyarországi nonprofit szervezetekre vonatkozó adatközlés ellentmondásos, ez arra utal, hogy az önkéntes szervezetek nyilvántartásában nem alakult ki egységes szemlélet, a tevékenységi forma és a tartalom szerinti tagolásnak a princípiumai nem tisztázódtak. Ennek ellenére az alábbiakban összeállítjuk a rendelkezésre álló adatok alapján a nonprofit szervezetek fejlődési trendjét is bemutató statisztikai táblázatot.

Év	Alapítvány	Társas nonprofit szervezet	Összesen
1989	400	8 396	8 796
1990	1 865	14 080	15 945
1992	9 703	21 528	31 231
1994	14 216	26 107	40 323
1996	17 109	28 807	45 916
1998	21 948	37 913	59 861
2000	21 265	31 529	52 794
2001	21 621	31 386	53 007

20. táblázat

A nonprofit szektor szervezeteinek száma Magyarországon 1989-2001

Kuti Éva kutatásai szerint a szektor nagyobb, mint amit a KSH által közölt adatok megjelölnek, a megszűnő szervezetek számát kevesebbnek, az újonnan belépőket magasabbnak ítélte meg. Ezt megerősíti a KSH adata is, amely szerint a regisztrált gazdasági szervezetek sorában 2001-ben 67 153 nonprofit szervezetet említ.

A hazai nonprofit szektor más fontos adatait is becsülni tudjuk jobbra, 1,5-3,0 millió polgár lehet a szervezetek tagja, olykor több szervezeti tagságról is beszélhetünk, ami torzítja a hiteles adatot. Azt is hozzávetőlegesen tudjuk, hogy 1999-ben 81 ezer fizetett alkalmazottja volt a nonprofit szektornak. A nonprofit szervezetek

¹⁷⁹ Az 1989-98 közötti adatközlő Dr. Pavluska Valéria: A nonprofit szektor. JPTE FEEFI, Pécs, 1999. 97.p. a 2000. évi adat Magyar statisztikai évkönyv 2000. KSH, Bp. 2001. 282.p.; a 2001. évi adat Magyar statisztikai évkönyv 2001. KSH, Bp. 2002. 274.p.

jelentős része a fővárosban (24 ezer), a 22 megyei jogú városban (11 ezer) működik. Regionálisan, megyék szerint, kistérségenként rendkívül változatos a nonprofit szervezetek szóródása. Pest megyében 10.000 lakosra 58, Nyugat-Magyarország megyéiben 51, Kelet-Magyarország megyéiben 37 szervezet jut, a „háló” nem egyenletes, ott erős, ahol a társadalmi problémák kezelésére több pénz jut, ahol a GDP érték magasabb, s ott gyenge, ahol a gazdaság és a támogatási forrás is gyengélkedik.

Régió megnevezése	Alapítvány	Társas nonprofit Szervezet	Összesen
Közép-Magyarország	8.332	9.652	17.984
Közép-Dunántúl	2.070	3.338	5.408
Nyugat-Dunántúl	1.970	3.556	5.526
Dél-Dunántúl	1.969	3.602	5.571
Észak-Magyarország	2.366	3.477	5.843
Észak-Alföld	2.503	3.768	6.271
Dél-Alföld	2.411	3.993	6.404

21. táblázat

Régióként a következő hálószerkezetet figyelhetjük meg a 2001. évi adatok alapján¹⁸⁰

Az alapítványok számszerűleg mintegy 20%-al magasabb arányt képviselnek az Alföldön és Észak-Magyarországon, az egyesületek száma régióként kiegyenlítettebb, de a lakossághoz mért arányuk valóban az alföldi térség hátrányát mutatja. A szektor 1996-ban 272 milliárd forintot termelt meg, ez az összeg 2001-re 530 milliárd forint bevétellel rendelkezett, a becslések szerint 2002-ben meghaladja a 600 milliárdot. A bevétel-működési költségek egyenletlenül oszlanak el, a nonprofit szervezetek 5%-a rendelkezik a szektorális bevétel 40%-ával, 48,5%-a pedig 500 ezer forint alatti összeggel gazdálkodik.

¹⁸⁰ Forrás: Magyar statisztikai évkönyv 2001. Központi Statisztikai Hivatal, Bp.2002. 266.p.

Tevékenységi területek	Alapítvány	Társas nonprofit szervezet	Összesen
Kultúra	2 883	2 631	5 514
Vallás	1 257	472	1 729
Sport	1 167	5 896	7 063
Hobby és szabadidős szervezet	539	7 559	8 098
Oktatás	6 826	675	7 501
Tudományos kutatás	630	521	1 151
Egészségügy	1 902	475	2 337
Szociális ellátás	3 222	1 606	4 828
Polgárvédelem	110	801	911
Környezetvédelem	479	715	1 194
Településfejlesztés, lakásügy	1 246	1 665	2 911
Gazdaság-, vállalk fejlesztés	346	716	1 062
Jogvédelem, érdekvédelem	112	565	677
Bűnmegelőzés	373	1 204	1 577
Adományosztó szervezetek	46	700	746
Nemzetközi kapcsolatok	333	396	729
Szakmai (munkaadó, munka vállalói szervezetek)	49	4 249	4 298
Politikai szervezet	101	540	641

22. táblázat

Nonprofit szervezetek feladatvállalása szakmai területen¹⁸¹

A KSH adatai szerint 1994-ben már negyvenezer nonprofit szervezet volt az országban, s azok tevékenységszerkezetét vizsgálva 2452 kulturális célú alapítványt, közalapítványt és 1708 társas nonprofit szervezetet lehetett elkülöníteni, vagyis minden tizedik önszerveződés kulturális célokat szolgált. Mindez hamis képet nyújt az öntevékeny szféráról, egyik kutatásunk⁴⁴ épp arra világít rá, hogy a nonprofit szervezetek tartalmi tevékenysége rendkívül flexibilis, változatos, valójában nem skatulyázhatjuk be egyiket sem egy-egy részterület feladatvégzésére. A vizsgálat adatai szerint a csoportok 60%-ára a szórakozva- művelődés a fő jellemző, amelyet kísérnek a rekreációs, a szocializációs funkciót, az informálódás –tájékozódás funkcióját megvalósító programok. A csoportok 31%-ában az információszerzés funkciója áll a középpontban, amelyben a művelődés, rekreációs, önnevelési funkciók egészítettek ki, de gyakran átcsúsztak a politika és a termelést segítő funkciók területére is. A szórakozási-rekreációs funkcióval szervező-

¹⁸¹ Sári Mihály: Az alulról szerveződő, autonóm kulturális csoportok művelődési és nevelési folyamatának kérdései. In.: A felnőttkori nevelés sajátosságai és társadalmi funkciói. (Szerk.: Durkó Máttyás és Szabó László) Acta Andragogiae et Culturae 11. Debrecen, 1990. 136.p.

dött közösségek esetén (9%) gazdasági- önfenntartó- szolgáltatást biztosító funkciók körvonalait is megfigyelhettük. A kutatás eredményeiből arra következtettünk, hogy a nonprofit szervezetek túlnyomó része tevékenységének 90-30%-ában a művelődés-kultúra szférájában mozog, másrészt szervezetenként más-más módon, mértékben, más-más területtel teremtenek kapcsolatot. A nonprofit szervezet multifunkcionális csoport, amely a dinamikáját, orientációit a tagság ambícióiból, motivációjából nyeri el, a hagyományos közművelődési szervezeti keretek közé nem sorolható be. Ez az újabb formarendszer úgy illeszkedik a hagyományos közművelődési szervezeti kategóriákhoz, hogy szétfeszíti azok kereteit, az egyes kategóriákat átfedve, a területről is kilépve új rendszer-metszeteket képez.

A fenti táblázatunkban tizennyolc féle tevékenység- kategóriát vizsgáltunk, amelyek között a „kultúra” kategóriában 2001-ben is az összes szervezet cca. 10%-a szerepel. A kategorizálás szükséges, mint rendszerképzés, azonban a szervezetek sokfélesége miatt egy rendezőelv mentében (domináns tevékenység) kell homogén struktúrát felépíteni, s a fenti statisztikai rendszer a homogenitást képtelen megteremteni. A vallás például a kultúra egy konfigurációja, a hobbi és szabad időszervezetek kulturális-rekreációs funkciókat hordoznak. Az oktató szervezetek kultúrát közvetítenek, a szervezetek nemzetközi kapcsolatai a kultúra terén domborodnak ki, a politika területére sok-sok szervezete „betéved”.

Mindezek ellenére mondhatjuk, hogy magyar nonprofit szervezeteket osztályozó statisztika többé-kevésbé megfelel a Nonprofit Szervezetek Nemzetközi Osztályozási rendszerének.

Vállalkozások térben, társadalomban

2001-ben a nonprofit szervezetekkel együtt 1.207.831 gazdasági szervezetről tudunk, amelyből a működő gazdasági vállalkozások száma 840. 575 (2002-ben számuk 860.022-re nőtt.)

Területi egység	Összesen	Kht	RT	Szövetkezet	Kkt	BT	egyéni vállalkozás
Közép-Magyarország	336942	85633	2242	1258	3484	88414	141170
Közép-Dunántúl	88252	12747	286	543	741	15377	55537
Nyugat-Dunántúl	84077	12342	238	624	854	13534	53735
Dél-Dunántúl	75696	10692	249	602	486	13592	47361
Észak-Magyarország	76973	10059	234	680	324	13574	49431
Észak-Alföld	99544	13464	286	779	514	19001	63320
Dél-Alföld	98280	13405	322	906	617	17042	63931
Összesen:	860022	158342	3857	5392	7020	180534	474678

23. táblázat

Működő vállalkozások száma gazdálkodási forma szerint 2002-ben regionális megoszlásban

A magyarországi vállalkozások több mint fele egyéni vállalkozás, ebben az adatban lefelé fel a kényszervállalkozás kategória, amelyek számát csak becsülni lehet. Észak-Magyarország régiójában rendkívül alacsony az egyéni vállalkozási hajlam, a külföldi beruházás szándéka, noha a befektetett tőke 2000-ben 2,5-szer nagyobb, mint Dél-Dunántúl régióban, ahol a külföldi vállalkozás jegyzett tőkéje fele, mint az utolsó előtti, Észak-Alföldi régióban, a külföldi tőkerészesedés aránya ennél is kedvezőtlenebb. Dél-Dunántúl régiójában viszont erős a magyar vállalkozások rendszere, ezek révén a régiók középmezőnyébe került fel. Az összes gazdálkodó szerv közel 40%-a Budapesten és Pest megyében sűrűsödik, a többi régió 9-11,6% részt foglal magába. Ez jelzi, hogy a külföldi tőke közel fele ide koncentrálódik, a GDP érték több mint 40%-a, az exporttermékek felét itt termelik meg. Összegezve: Közép-Magyarország megtartotta évszázadok óta kialakított központi regionális, állami központi és euro-regionális szerepét, a Kárpát-medence központja maradt. Dunántúl középső-nyugati részére helyeződött át az ország gazdasági súlypontja, s határozottan elválk a Dunán innen és Dunán túl, a Pannonia Provincia egykori területe „Árkádiától”.

Az általunk vizsgált kulturális vállalkozások jobbra az oktatás-szakképzés terén jönnek létre (2001-ben 19.888 szervezet), illetve az egyéb közösségi szolgáltatások kategóriájába tartoznak (52.696 szervezet). Bizonytalanabbak az adatok arról, hogy a galériák, a színházak, muzeális intézmények, filmszínházak, könyvkiadók, hangzó- és filmanyagot, CD-ket forgalmazó szervezetek, helyi, regionális és országos tömegkommunikációs eszközök száma összesen mennyi is lehet. Még kevésbé ismerjük az „egyéb” kategóriából, milyen vállalkozási formákat milyen megoszlásban alkalmaznak., illetve milyen mértékű a nonprofit vállalkozások aránya. Az oktatási szervezetek kevesebb, mint 1%-a és az egyéb szolgáltatások 1%-a külföldi vállalkozás, amelyekben 1 és 35,7 milliárd forintnyi külföldi tőkét fektettek be. Ez arra utal, hogy a külföldi tőkét nem vonzza a magyar kultúra intézményrendszere, beruházásaival inkább a gyors hasznot hozó vállalkozásokat támogatja.

Kocsis Mihály – Koltai Dénes
**Az andragógia szak a felsőoktatás
átalakuló rendszerében**

Az elmúlt években-évtizedekben felsőoktatási rendszerünkben alapvető átalakulási folyamatok indultak, vagy zárultak le. Ezeket egyrészt a hazánkban lejátszódó társadalmi, gazdasági és oktatáspolitikai változások indukálták, más részükre az Európai Unióban bekövetkezett és tervezett átalakítások voltak hatással. Közülük az iskola-használók, a felsőfokú alapképzésre jelentkezők, vagy a tájékozódni szándékozók számára az alábbiak a legfontosabbak:

- hazai felsőoktatási rendszerünk az elmúlt 20 évben bekövetkezett hallgatói létszám-növekedés következményeként „elitképzésből” gyakorlatilag a tömeges képzés színterévé vált, és mára az abszolút expanzió szakaszából a relatív expanzió időszakába lépett;
- 2005-től a felsőoktatásban rendszeresített tantárgyi felvételi vizsgák eltörlésével az érettségi bizonyítvány vált a belépésre jogosító dokumentummá;
- 2006-tól a hazai intézményi struktúrát felváltja az Európai Unióban a Bolognai Nyilatkozattal egységesen elfogadott lineáris (többlépcsős) képzési szerkezet, amelynek célja az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása;
- 2006-tól a jelenlegi felsőoktatási szakok helyébe lép az új, konszolidált szakstruktúra, amely közvetett és közvetlen hatásaival elősegítette az andragógia megjelenését.

Tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy a fent említett változások rövid összefoglalását adjuk.

A felsőoktatás abszolút és relatív expanziójának időszaka

Az elmúlt 20 évben felsőoktatási rendszerünkben a hallgatók létszáma a korábbinak közel négyszeresére növekedett (12. ábra). Ezt a növekedést egyrészt a hazai középis-koláztatásban az 1980-as évek elejétől megfigyelhető, valamint a felsőoktatás európai gyakorlatában az 1970-es évek közepétől kialakuló expanzió indukálta, illetve mintaként segítette. *(Egy iskolafok expanziója az adott fokozat tömegessé, vagy általánossá válását jelenti (Lukács, 1998)¹⁸² A tömegessé váló iskolafok végzettsége fokozatosan leértékelődik, lehetőséget biztosítva egy nála magasabb iskolafok tömegessé válására.)*

¹⁸² Lukács Péter: Európai iskolarendszerek. In: Euroharmonizáció. Szerk.: Kozma Tamás. Educatio könyvek sorozat. Budapest, 1998. Oktatókutató Intézet. 19-29. o.

Az 1980-as évek második felében megindult a középiskolai oktatás¹⁸³ expanziója (Imre – Györgyi, 1998),¹⁸⁴ amelynek eredményeként fokozatosan növekedett az egy-egy korosztályon belül a gimnáziumokban, vagy szakközépiskolákban továbbtanulók aránya (Forray – Kozma, 1999)¹⁸⁵ Az expanziót a növekvő társadalmi igények mellett a demográfiai folyamatok és a normatív finanszírozás bevezetésének hatásai serkentették, de segítették azok a szerkezeti változások is, amelyek a szakképzés területén játszódtak le. A szakmunkásképzés átalakítása következtében megnőtt a tanulók érdeklődése az érettségire adó szakközépiskolák iránt. A középiskolákba jelentkezők több mint egyharmada a gimnáziumok, kétharmada a szakközépiskolák irányába fordult. A szakközépiskolák vonzerejét fokozta a 13. és 14. osztályok indítása, azaz a pályaválasztás későbbre halasztásának lehetősége (Kocsis, 2003)¹⁸⁶

A növekvő beiskolázási arány együtt járt az érettségizettek aránynövekedésével, amely mára meghaladja a 18 éves korosztály kétharmadát. A középiskolákból kilépők fokozatosan növekvő száma és az ezzel együtt jelentkező társadalmi igény keresletet indukált a felsőoktatási rendszerben, amelyre az egyetemek és főiskolák szinte minden képzési területen szakmai és létszámbeli kínálatbővítéssel reagáltak. A felsőoktatásban 1991-től lendületbe jövő képzési abszolút expanzió viszont újabb lehetőségeket nyitott a középiskolák számára, erősítve az azokban tanulók feljebb lépési esélyeit. Ezzel egy olyan öngerjesztő folyamat indult be, amely mára kimerítette extenzív fejlődési tartalékait, és a relatív expanzió időszakába lépett. A középiskolák expanziója lehetővé tette a felsőoktatási felvételi keretszámok fokozatos növekedését, a felsőoktatás tömegessé válását (Semjén, 2000.)¹⁸⁷

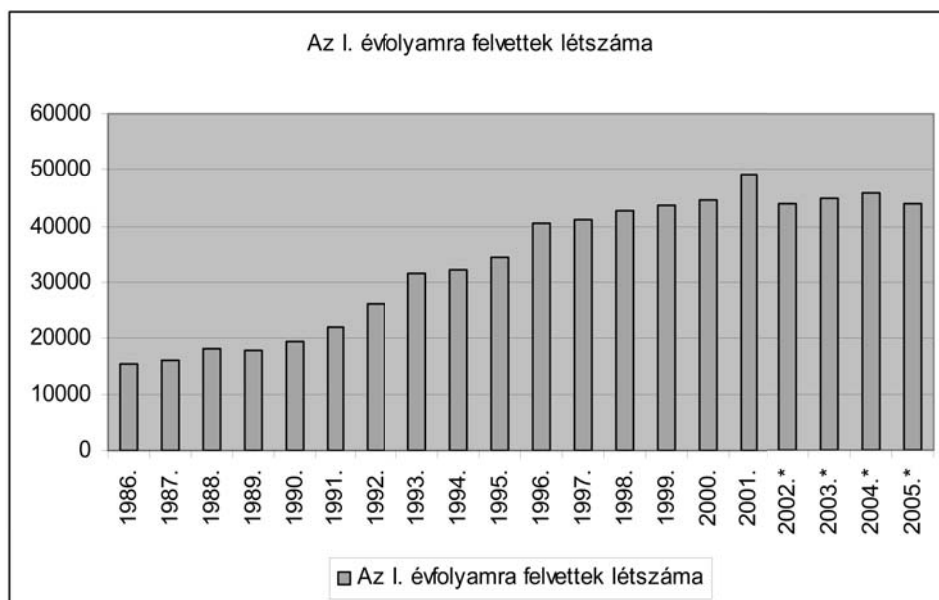
¹⁸³ A középiskolai oktatás alatt a középfokú oktatás azon intézményei értendőek, amelyek a tanulmányok végén az érettségi vizsga letételének lehetőségét biztosítják.

¹⁸⁴ Imre Anna – Györgyi Zoltán: Középiskola mindenkinek? In: *Educatio* (Mérlegen). 1998. 1. szám. 19. o.

¹⁸⁵ Forray R. Katalin – Kozma Tamás: Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai. *Educatio* füzetek sorozat. Budapest, 1999. Oktatókutató Intézet. 24-25. o.

¹⁸⁶ Kocsis Mihály: A tanárképzés megítélése. *Iskolakultúra* könyvek. Iskolakultúra. Pécs, 2003. 10. o.

¹⁸⁷ Emberi erőforrások 2000. Munkacsoport jelentés. Szerk.: Semjén András. Technológiai Előre-tekintési Program. Budapest, 2000. Oktatási Minisztérium. Kutatási – Fejlesztési Helyettes Államtitkárság. 31. o.

**12. ábra**

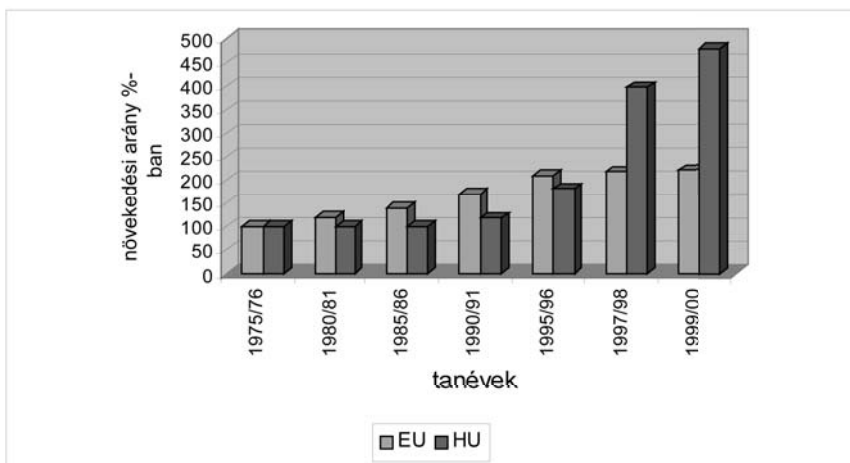
A felsőoktatás nappali tagozatára felvett I. évfolyamosok létszámának alakulása¹⁸⁸

Egyetemi és főiskolai intézményhálózatunk fejlődését befolyásolta az a nemzetközi felsőoktatási környezet, amellyel a magyarországi politikai rendszer átalakulását követően fokozatosan épültek ki a kutatási-fejlesztési, továbbképzési, oktatási és képzési, valamint oktató- és diákcsere kapcsolatok. A fejlett országokban az 1970-es évek elejétől általános jelenség volt az első diploma megszerzéséért különböző szinteken folyamatosan továbbtanulók létszámának emelkedése, arányuk az OECD-országokban 2000-ben meghaladta a 25%-ot. Az Európai Unióban 1975-től fokozatosan növekedett, az utolsó húsz évben megduplázódott a belépő hallgatók száma. Ezen a globális adatsoron belül az egyes tagállamok fejlődési tendenciái jelentős eltéréseket mutattak. Az eleve magasabb hallgatói arányokkal rendelkező államok növekedési görbéje laposabb, egyenletesebb volt, mint a „később indulóké”, így Magyarországé is (2. ábra). 1990-es évek végére a létszámnövekedés több tagállamban – Ausztriában, Belgiumban, és Németországban – megállt, illetve Franciaországban és Hollandiában csekély visszaesést regisztráltak (Key data, 2000)¹⁸⁹. A növekedés mérséklődését, vagy stagnálását nem csak a felsőoktatási kereslet kimerülésével, illetve a felvételi keretszámok korlátozott voltával, hanem a demográfiai folyamatokkal is magyarázták (Schlüsselzahlen, 2000.)¹⁹⁰. Ezzel a jelenséggel a hazai felsőoktatás a 2006-os felvételi jelentkezéseknél szembesült.

¹⁸⁸ Forrás: Neuwirth (2002) és Mang (2005). * Csak államilag finanszírozott, nappali alapképzé

¹⁸⁹ V.ö.: Jelentés a magyar közoktatásról 2000. 104. o.

¹⁹⁰ Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2000. Eurydice. Europäische Kommission. Brussel. 104.



13. ábra.

A felsőoktatási intézményekbe felvett hallgatók létszámának növekedési arányai az Európai Unióban és hazánkban 1975-től 2000-ig
 Forrás: Key data..., 1997.; Key data..., 2002.

Felsőoktatási rendszerünk tömegessé válása a tanári testületektől új oktatási-képzési kompetenciákat, új felnőttképzési (*andragógiai*) technológiákat követel, mert a rendszerben már nem csak a korábbi elitképzés hallgatói tanulnak, hanem mindazok, akik az érettséggel belépési jogosultságot szereztek.

Az érettségi mint belépési jogosítvány

Mára már köztudott, hogy a felsőoktatási rendszerbe való belépéshez az érettségi bizonyítvánnyal nyerhetik el a jogosítványt a leendő hallgatók. Attól függően, hogy középszintű, vagy emelt szintű vizsgákon szerzik meg felvételi pontokká transzformálható minősítésüket, kaphatnak helyet kurrens, vagy kevésbé közkedvelt képzésekben. 2006. szeptemberétől a felsőfokú alapképzésben 78, a felsőfokú szakképzésben 72 pont a bejutás minimális feltétele, miközben a keresett szakokon előfordul a maximális (144) pontszámhoz közeli kiesési határ is. Ezzel a felsőoktatás – az alkalmassági vizsgák kivételével – elvesztette lehetőségét, hogy képet kapjon leendő hallgatóinak tantárgyi, vagy úgynevezett akadémiai kompetenciáiról.

A hallgatók akadémiai kompetenciái (szövegértés, logikus gondolkodás, tanuló-képesség, egészséges személyiség) megalapozhatják a sikeres felsőoktatási életutat, illetve hiányosságai lemaradásokat és kimaradásokat indukálhatnak. A felsőoktatás tömegessé válásával egyszerre van jelen a képzésben mindkettő. 2004-től 2007-ig lépnek be a felsőoktatásba azok a korosztályok, amelyek a PISA-mérésekben szerepeltek, és teljesítményük a szakmai közvéleményben komoly vitákat váltott ki.

A közoktatás rendszerét ezek a viták nem befolyásolták¹⁹¹. A felsőoktatásban sürgető feladat a hiányos akadémiai kompetenciákkal bekerülő hallgatók képességfejlesztése, azaz a felsőoktatás mint a felnőttoktatás különös színtere, különleges felnőttképzési (andragógiai) feladatokkal is szembesül. Tekintettel arra, hogy a nappali tagozatra felvételt nyert hallgatók 70%-a 2005-ben a frissen érettségizettek közül került ki¹⁹², a közeli jövőben várható a fent említett feladat nevesítése is.

A Bolognai Nyilatkozat születése, tartalma és hatásai

A globalizált világ vezető régiói (Észak-Amerika és Mexikó, Japán és a „kis tigrisek”, illetve az Európai Unió) között technológiai verseny folyik, amely magában foglalja a tudás termelésétől a közvetítésen át az alkalmazásig tartó teljes folyamatot. Az eredményesség, azaz az új tudás gyors alkalmazása szempontjából központi kérdés a felkészült – vagy felkészíthető – munkaerő mobilitása. Ezen a területen Észak-Amerika, illetve az USA jelentős versenyelőnyvel rendelkezik. „A csúcstechnológiák hatékony alkalmazása magasan képzett, a gyorsan változó körülményekhez rugalmasan igazodni képes munkaerőt igényel, amely földrajzi értelemben is mobil, de a különböző szakmák között is képes mozogni, amellettt alkalmas bonyolult, igényes feladatok kreatív megoldására. Ebben a globális versenyben az USA a kezdetektől fogva helyzeti előnyt élvezett: több mint 50 állama hatalmas belső piacot jelent (közös pénzzel, jogi szabályozással), egységes oktatási rendszerrel, viszonylag homogén kultúrával. Hatalmas K+F potenciálja mellett tehát rendkívül mobil munkaerővel rendelkezik: az államok bármelyikében diplomát szerzett szakemberek a közös nyelv, kultúra ismeretében, a szakképzettség elismerése révén bármely tagállamában munkát vállalhatnak, mozgásuk rugalmasan követi a tőke igényeit.” (Barakonyi, 2004)¹⁹³. Az Európai Unióban rendelkezésre álló munkaerőt nem jellemzi az előzőekben említett mobilitás, így versenyképességének is ez a legfőbb akadálya. Mindez kiegészül a felsőoktatási és képzési rendszerek széttagoltságával, a képzési struktúrák különbözőségével és a diplomák eltérő tartalmával.

Az Európai Unió vezetői felismerték azt az összefüggést, hogy a munkaerő mobilitásához a felsőoktatási rendszer jogi és szerkezeti egységesítésén, a hallgatók mobilitásán keresztül visz az út. Ez azt is jelenti, hogy – a jogharmonizáció és a közös pénz megteremtése mellett – a versenyképesség javítása érdekében született meg 1999-ben a Bolognai Nyilatkozat, amelynek legfontosabb elemei az alábbiak:

¹⁹¹ V.ö.: „A köztudatban legendás színvonalúnak tartott magyar középiskoláról a közelmúltban egy nemzetközi összehasonlításból kiderült, hogy a globalizált világ tömegoktatási feladatainak teljesítése során – Németországgal együtt – a sereghajtók közé soroltatott. A fiaskó a németeknél sokkhatást váltott ki, nálunk különösebb izgalmat nem keltett – a kilábalással kapcsolatos stratégiáról azóta sem lehet sokat hallani.” Barakonyi Károly: Rendszerváltás a felsőoktatásban. Akadémiai Kiadó. Budapest, 2004. 84. o.

¹⁹² Mang Béla: A bolognai folyamat és a felsőoktatási felvételi 2006 http://www.om.hu/letolt/nemzet/meik/bologna_konferencia_1_eloadas.ppt

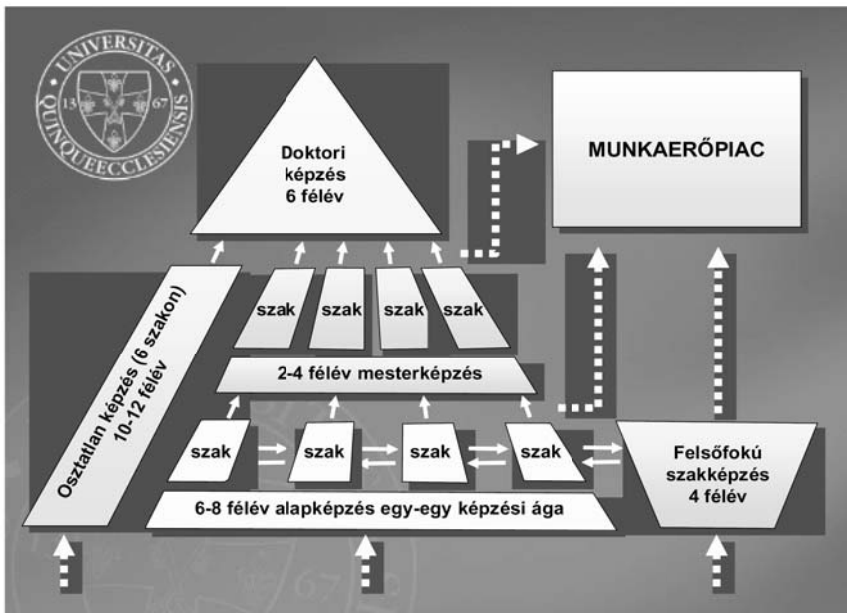
¹⁹³ Barakonyi Károly: Rendszerváltás a felsőoktatásban. Akadémiai Kiadó. Budapest, 2004. 78. o.

- Könnyen érthető és összehasonlítható fokozatot adó képzési rendszer bevezetése – akár a diploma-kiegészítés alkalmazásával – annak érdekében, hogy elősegítsük az európai polgárok elhelyezkedési lehetőségeit és az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi versenyképességét
- Alapvetően két fő képzési cikluson, az alapképzésen (undergraduate) és egyetemi (graduate) képzésen alapuló rendszer bevezetése. A második ciklusba való belépés megköveteli az első, legalább három évig tartó ciklus sikeres lezárását:
 - az első ciklus után adott fokozat, mint megfelelő képesítés alkalmazható az európai munkaerőpiacon;
 - a második képzési ciklusnak – sok európai ország gyakorlatának megfelelően – egyetemi vagy doktorátusi fokozathoz kell vezetnie.
- Kreditrendszer – mint amilyen az ECTS rendszer – bevezetése, amely a legmegfelelőbb módon elősegíti a legszélesebb hallgatói mobilitást. Legyen lehetőség a kreditek megszerzésére felsőoktatáson kívüli, például az élethosszig való tanulás keretei között, feltéve, hogy azt felsőoktatási intézmények is elfogadják
- Segítsük az egyenlő esélyekkel megvalósuló mobilitást a tényleges akadályok leküzdésével, különös figyelemmel:
 - a hallgatók viszonylatában a tanuláshoz, a gyakorláshoz és az ehhez kapcsolódó szolgáltatásokhoz való hozzájutásra;
 - a tanárok, kutatók és az adminisztratív dolgozók viszonylatában a kutatással, oktatással és gyakorlattal az európai kapcsolatban eltöltött időszakra vonatkozó társadalombiztosítási jogok előítélet nélküli figyelembevételére.
- A minőségbiztosítás területén az összehasonlítható kritériumokon és módszereken alapuló európai együttműködés kialakításának támogatása.
- A felsőoktatás szükséges európai vonatkozásainak támogatása, különösen a tantárgy-fejlesztéssel, intézményközi kooperációval, mobilitási lehetőségekkel és a tanulmányokra, a gyakorlati képzésre, és a kutatásra vonatkozó integrált programokkal.¹⁹⁴

A hazai felsőoktatási rendszerünket eddig két intézménytípus, a főiskolák és az egyetemek hálózata alkotta. A két intézménytípus között nem volt szabad átjárási lehetőség, az egyetem a főiskolai stúdiumoknak csak egy kis részét ismerte el. A főiskolákon kezdődő, és egyetemi diplomával záruló hallgatói életutak több évvel meghosszabbíthatták a végzéshez szükséges tanulmányi utat. 2006-tól hazánk is bevezeti az 1999-ben Bolognában elfogadott – és az Európai Unió által Egységes Európai Felsőoktatási Térségnek nevezett – felsőoktatási struktúrát, amely az egymás mellett élő intézménytípusok helyébe a több lépcsős szerkezetet állítja. Ebben az új struktúrában az – általában – három éves alapképzési szakaszra épül a két éves mesterképzés, majd ezt követheti a három éves doktori (PhD) képzés (14. ábra). A három éves felsőfokú alapképzés nagy hallgatói létszámok befogadására alkalmas, azaz ezen a szinten jön létre a felsőoktatás tömegképzése, közvetlen munkaerő-piaci kimeneti

¹⁹⁴ Bolognai Nyilatkozat. <http://www.om.hu/main.php?folderID=602&ctag=articlelist&iid=1&articleID=2960>

lehetőségekkel, várhatóan a korosztályok 40-50%-ának részvételével. Az új képzési szerkezetben – a jelenlegi elképzelések szerint – az alapképzésben végzett hallgatók 25-35%-a megy tovább a két éves mesterképzés szintjére, várhatóan intézményi hatáskörbe utalt szelektációs mechanizmus igénybevétele után. Ezen a képzési szinten javasolt, hogy a hallgatók legalább egy félévet külföldi egyetemeken teljesítsenek. A mesterképzés végzettjeinek várhatóan 25-30%-a tanulhatna tovább a három éves doktori képzésekben. A 14. ábra a fentiekben kívül arra is utal, hogy az új struktúrából néhány szak – például az orvos-, a jogász- és a művész-képzés – kimarad. Ezek a területeken továbbra is a hagyományos képzési struktúra lesz érvényes.



14. ábra

A hazai felsőoktatás 2006-tól bevezetésre kerülő struktúrája

Forrás: Mang (2005)

Az új struktúra meghatározásán kívül valószínűleg a kredit-rendszerrel kapcsolatos megállapodások képezik a Bolognai Nyilatkozat legfontosabb részét. Ez a program-pont nem csak arra irányul, hogy a társult országok a már teljesített tanulmányokat egységes szempontok szerint tartsák nyilván, hanem kitüntetett célja a hallgatói mobilitás elősegítése. A hallgatók térben és időben egymástól távoli képzésekben is megszerezhetik kreditjeiket, amelyek összességüként megszületik a diploma. Ebben a program-pontban ismerhető fel az az összefüggés, amely szerint a hallgatói mobilitás az alapja a munkaerő mobilitásának: az a hallgató, aki tanulmányai során több egyetemmel, több országgal és kultúrával ismerkedett meg, valószínűleg munkavállalása során is mobilabb lesz. A Nyilatkozat a mobilitás kapcsán nem csak a hallgatókra tér

ki, hasonlóan fontosnak tartja az oktatók, a tanárok és a kutatók, valamint az adminisztratív munkakörben dolgozók nemzetközi tapasztalatszerzését is.

Az Európai Unió e téren illetékes fórumai és szereplői 2001-ben Prágában találkoztak és az elmúlt két év tapasztalatait elemezve a Bolognai Folyamat gyorsítása, illetve a bolognai célkitűzések operacionalizálása mellett döntöttek. Néhány ponton – valószínűleg a felsőoktatási rendszerek érdekérvényesítő potenciáljából és törekvéseiből következően – hangsúlyeltolódások is bekövetkeztek. Ilyen terület például az európai felsőoktatás versenyképességének hangsúlyozása – bár erre a Bolognai nyilatkozat is utal –,¹⁹⁵ az Európai Unió versenyképességének kiemelésével szemben, vagy az egész életen át tartó tanulás és a nemzeti határokon átnyúló képzések lehetőségének kifejítése¹⁹⁶.

A Bolognai Nyilatkozatban megszületett Európai Felsőoktatási Térség kialakításának a hatásai teljes egészében egyelőre nem prognosztizálhatóak. Egyrészt az egyes tagállamok a felkészülés különböző fázisaiban vannak, másrészt a tagállamok jelenlegi felsőoktatási struktúrái és hagyományai jelentős eltéréseket mutatnak. A duális – egyetemi és főiskolai – struktúrával rendelkező országokban a bevezetésre kerülő változások lényegesen mélyebbek lesznek, mint az eleve lineáris képzési struktúrát választó országokban. A hallgatói mobilitásban rejlő előnyök kihasználása az eleve mobilabb beállítódású országokban várhatóan hatékonyabb lesz, míg a valamiért – például az idegen-nyelvű kommunikációs kompetenciák hiánya miatt – zártabb országokban kevésbé lesz sikeres. Ez érvényes az oktatók mobilitására is. (Gyakori hazai tapasztalat a rendelkezésre álló hallgatói és oktatói helyek feltöltésének, illetve kihasználásának akadályozottsága.) A már is érezhető hatások között említésre méltó a nemzeti határokon átnyúló képzések néhány, hazánkban is működő gyakorlatának megszületése – például Debrecen és a Partium kapcsolata. De a pozitív hatások közé sorolható az új struktúra bevezetésével összekapcsolt akkreditációs kötelezettség is, amely a hazai felsőoktatási intézményeket párbeszédre, együttműködésre, esetenként konzorciumok alakítására kötelezte a sikeres akkreditáció érdekében.

¹⁹⁵ „Részleteiben is figyelmet kell fordítanunk az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi versenyképességének a fokozására. Bármely civilizáció életképessége és hatékonysága azzal a vonzerővel mérhető, amelyet kultúrája más országok számára gyakorol. Gondoskodnunk kell arról, hogy az európai felsőoktatási rendszer világméretben rendkívüli kulturális és tudományos hagyományainkhoz hasonló mértékű vonzerőt gyakoroljon.” Bolognai Nyilatkozat. <http://www.om.hu/main.php?folderID=602&ctag=articleList&iid=1&articleID=2960>

¹⁹⁶ V.ö.: Barakonyi Károly: Rendszerváltás a felsőoktatásban. Akadémiai Kiadó. Budapest, 2004. 94-95. o.

Az új szakstruktúra bevezetése

Hazai felsőoktatási rendszerünkben az Európai Felsőoktatási Térséghez való kapcsolódásunk 2006-tól együtt jár a választható szakok struktúrájának átalakításával. A változás előtt a felsőoktatásba belépő hallgatók 413 szak közül választhattak, 2006-tól ezek száma 102-re csökken (ezt 106-ra egészíti ki 4 egyházi alapszak). Ebben a folyamatban „eltűnik” sok olyan szak is, amelyek korábban hallgatók tömegei számára jelentek meg tanulmányi célként. Az új szakkínálat – összevonva a rokonszakokat –, azok jellemző sajátosságaira figyelve elsősorban a szélesebb körű, több területen hasznosítható alapozásra épít. A rokonszakok esetében kialakítható egységes alap- és törzsképzés mellett fokozatosan megjelenhetnek a szakirányok és specializációk, esetleg azzal a névvel, amellyel korábban egy-egy önálló szakot jelöltünk.

A Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karának és a társintézmények képzési kínálatában 2005-ben még kurrens szaknak számítottak a felnőttoktatási szakértő, a humánszervező, a munkavállalási tanácsadó, a művelődésszervező és a személyügyi szervező képzési irányok. Az új szakstruktúrában ezeket magába olvasztotta az **andragógia szak**, amelyen belül a korábban önálló szakok választható szakirányokká váltak.

Az andragógia a felnőttek tanulásával és oktatásával, képzésével és önképzésével, művelésével és önművelésével, attitűdbefolyásolásával és önnevelésével foglalkozó ismeretek, tevékenységek, szervezetek és intézmények rendszere, amely folyamatos önreflexiójával a kutatás és fejlesztés szempontjait is önmagában hordja. A felnövekvő generációk oktatásával, nevelésével és képzésével foglalkozó pedagógia szempontjából vizsgálva évtizedeken át úgy tűnt, hogy a felnőttek képzése csupán a pedagógiai folyamatok különös szintjét jelenti. Ma a modern tanulásemelvények ismeretében látható, hogy a felnőttoktatás és felnőttképzés nem a pedagógia különös tükrözési szintje csupán, hanem a felnövekvő generációk tanulásához viszonyítva más minőség, más tanulásirányítási technológiákat igényel, tartalmilag tehát indokolt az új elnevezés. Mennyiségileg is új helyzet állt elő a közelmúltban akkor, amikor a közoktatási rendszer potenciális iskolahasználóinak, azaz a 19 éven aluliak népességén belüli aránya keresztezte a 60 éven felüliek arányának trendjét. A 20-59 évesekkel is számolva mindez azt jelenti, hogy a felnőttoktatás súlya és szerepe, potenciális használóinak aránya mára jelentősen meghaladja a közoktatásban résztvevőket.

Az andragógia szak megalapítása iránti társadalmi igény már évtizedekkel ezelőtt megjelent, sürgetővé azonban a politikai rendszerváltozással kezdődő gyors gazdasági átalakulás olyan munkaerő-piaci kényszerei tették, mint az általánosan elvárt végzettségi szint feljebb „csúsztatása”, a munkanélküliség megjelenése, az átképzések támogatása, a mindennapi élet technológiáinak rendkívül gyors átalakulása, a globalizáció következményeinek megjelenése, vagy az Európai Unióban való belépésünk hatása az állampolgári létre. Andragógiai szemléletmóddal a gazdasági igényekre adaptált képzési és szakképzési szerkezettel, szakmaváltással, az egész életen át tartó tanulóval lehetővé váló többszöri pályakorrekció eredményeként a gazdaság, a munkaerő-

piac és az egyén viszonyában a jelenleginél harmonikusabb és kezelhetőbb struktúra jöhet létre, amely segítheti a regionális egyenlőtlenségek kiküszöbölését. Ebből a szempontból a képzés, a felnőttképzés és szakképzés nem csupán oktatásügyi kérdés, hanem gazdasági, szociálpolitikai és területfejlesztési kérdés is. Ezt az igényt a magyar felsőoktatás felismerte, és az andragógia szak megalapításával olyan *andragógusokat szándékozik képezni, akik a neveléstudományi, a pszichológiai, a jogi, a közgazdasági és a szociológiai tudásuk, valamint az állami, az önkormányzati, a vállalkozói, a civil és a nonprofit szervezetekről és intézményekről, a munkaerőpiac és a munkavállalás kapcsolatáról szerzett ismereteik alapján képesek településeken, intézményekben, szervezetekben és közösségekben, a felnőttképzés különböző szinterein közvetlen tervező, szervező, értékelő, irányító, illetve animátori és tanácsadói munkakörök ellátására, a humán erőforrás-gazdálkodással kapcsolatos feladatok elvégzésére, és segítséget tudnak nyújtani nemcsak az ember és munka, az ember és szakma, a szakmaválasztás, hanem az önálló életvezetés, az ember élhető élete feltételeinek megteremtésében is.*

Az andragógia már említett „jogelőd” szakjainak oktatásában érintett intézmények 2004. tavaszán konzorciumot alkottak az andragógia szak létesítési és indítási dokumentációjának kidolgozása és akkreditációra benyújtása érdekében. (A jogelőd szakok összevonásával kapcsolatos elnevezési kérdésekre és dilemmákra itt nem térünk ki.¹⁹⁷) A szövetkezett 16 intézmény együttes sikere volt az új szak létesítésének és indításának hivatalos elismerése. Ezzel a procedúrával az andragógia a bölcsészettudományi képzési területen, a pedagógia-pszichológia képzési ágban önálló felsőfokú alapképzési szakká vált.

Az andragógia 3 éves alapszak minden felvett hallgató számára négy féléven keresztül azonos stúdiumokat tartalmaz. A negyedik félév végén a hallgatók a következő szakirányok közül választhatnak: *felnőttképzési szervező, munkavállalási tanácsadó, művelődésszervező, személynügyi szervező.*

A négy közös félévből az első és második félévre az alapozó képzés olyan moduljai esnek, mint az Európa-tanulmányok, a filozófiai, a pszichológiai, a pedagógiai, a társadalomtudományi és az informatikai modulok. Mindezek együttes tanulmányi súlya 60 kredit. A harmadik és a negyedik félév a törzsképzésé, amelyben a művelődéstörténeti modul mellett az andragógia elméleti, történeti és gyakorlati aspektusai, intézményrendszere, gazdasági és jogi környezete, valamint menedzsmentje szerepelnek 60 kreditnyi súllyal. Az ötödik és hatodik félévben a választott szakirány határozza meg a hallgatók tanulmányi munkáját. A szakirányok stúdiumait – a szaklétesítési dokumentum alapján – az 24. táblázat foglalja össze.

¹⁹⁷ Erről lásd: Koltai Dénes: Az emberi erőforrás szakma megnevezése és a bolognai formáció. Az andragógia jelentősége. In: Humánpolitikai Szemle. 2006. 3. szám. 45-50. o.

Felnőttképzési szervező szakirány:

Oktatásmarketing – piackutatás	4–6 kredit
A felnőttképzések tervezése	4–6 kredit
A felnőttképzés jogi szabályozása	4–6 kredit
A felnőttképzés módszertana és eszközrendszere	8–12 kredit
Szakmai gyakorlat	5 kredit
Az intézmény specifikumainak megfelelően választható	15 kredit
Összesen elvárt:	50 kredit

Munkavállalási tanácsadó szakirány

Munkaerőpiaci ismeretek	9–12 kredit
Pályaismeret	6–8 kredit
A tanácsadás elmélete és módszertana	9–12 kredit
Szakpszichológia intézményi gyakorlat	5 kredit
Az intézmény specifikumainak megfelelően választható	15 kredit
Összesen elvárt:	50 kredit

Művelődésszervező szakirány

A kultúráközvetítés elméleti és történeti aspektusai	4–6 kredit
Kultúráközvetítő intézményrendszerek/médiaismeret	3–5 kredit
Tér–társadalom–kultúra/művelődésszociológia ismeretek	3–5 kredit
Kulturális/művészeti menedzsment – szociokulturális animáció	3–5 kredit
Kulturális vállalkozások, marketing, PR, művelődésgazdaságtan	3–5 kredit
A nonprofit szektor és menedzsmentje	3–5 kredit
Szakmai gyakorlat	5 kredit
Az intézmény specifikumainak megfelelően választható	15 kredit
Összesen elvárt:	50 kredit

Személyügyi szervező szakirány

Munka-, vezetés- és szervezetpszichológia	4-6 kredit
Munka- és társadalombiztosítási jog	4-6 kredit
Munkaerőgazdálkodás–foglalkoztatáspolitikai	4-6 kredit
Humán erőforrás-fejlesztés – személyügyi menedzsment	4-6 kredit
Személyügyi-munkaügyi technikák	4-6 kredit
Szakmai gyakorlat	5 kredit
Az intézmény specifikumainak megfelelően választható	15 kredit
Összesen elvárt:	50 kredit

Szabadon választható stúdiumok

Összesen elvárt:	10 kredit
------------------	-----------

A három éves alapképzés végén a záróvizsgát tett, és középfokú, C típusú nyelv-vizsgával rendelkező hallgatók *andragógus* oklevelet kapnak, amelyben betétlapként szerepel az elvégzett szakirány megnevezése és megszerzett kreditjei. Az átvett oklevél birtokában a végzettek dönthetnek, hogy a munkaerő-piacon próbálják-e ki magukat, vagy tanulnak tovább a mesterszakokon. Andragógus oklevéllel a munkaerő-piacon azok az álláshelyek tölthetők be, amelyeket korábban a felnőttoktatási szakértő, művelődésszervező, munkavállalási tanácsadó, vagy személyügyi szervező végzettséggel rendelkezők vállalhattak.

A mesterszakok várhatóan a szakirányoknak megfelelően szerveződnek, azonban az elnevezésekben módosulások következnek be. A szakirányok mesterképzésben várható elnevezései az alábbiak:

- felnőttképzési szervező;
- munkavállalási tanácsadó;
- művelődésszervező;
- személyügyi szervező;
- okleveles andragógus;
- okleveles pályatervezési tanácsadó;
- okleveles kulturális mediátor;
- okleveles emberi erőforrás fejlesztő.

A három éves alapszakon végzett hallgatók továbbtanulási szándékuk esetén nem csak a választott szakirányuknak megfelelő mesterszakon folytathatják tanulmányaikat, hanem bármelyik, itt felsorolt szakon, különbözeti vizsga nélkül. Erre az alapot a két éves közös stúdiumok biztosítják.

Irodalom

Barakonyi Károly: RENDSZERVÁLTÁS A FELSŐOKTATÁSBAN. Akadémiai Kiadó. Budapest, 2004.

BOLOGNAI NYILATKOZAT. <http://www.om.hu/main.php?folderID=602&ctag=articlelist&iid=1&articleID=2960>

EMBERI ERŐFORRÁSOK 2000. MUNKACSOPORT JELENTÉS. Szerk.: Semjén András. Technológiai ELŐRE•TEKINTÉSI PROGRAM. Budapest, 2000. Oktatási Minisztérium. Kutatási – Fejlesztési Helyettes Államtitkárság.

Forray R. Katalin – Kozma Tamás: REGIONÁLIS FOLYAMATOK ÉS TÉRSÉGI OKTATÁSPOLITIKA. Educatio füzetek sorozat. Budapest, 1999. Oktatókutató Intézet. 24•25. o.

Imre Anna – Györgyi Zoltán: KÖZÉPISKOLA MINDENKINEK? In: Educatio (Mérlegen). 1998. 1. szám. 19. o.

JELENTÉS A MAGYAR KÖZOKTATÁSRÓL 2000. Szerk.: Halász Gábor és Lannert Judit. Budapest, 2000. Országos Közoktatási Intézet.

KEY DATA ON EDUCATION IN THE EUROPEAN UNION '97. EURYDICE – European Commission, Luxembourg.

KEY DATA ON EDUCATION IN EUROPA 2000. EURYDICE – European Commission, Brussel.

KEY DATA ON EDUCATION IN THE EUROPEAN UNION 2002 (2002). European Commission.

Eurydice; Eurostat. Office for Official Publications of the European Communities, Brussels, Luxembourg.

Kocsis Mihály: A TANÁRKÉPZÉS MEGÍTÉLÉSE. Iskolakultúra könyvek. Iskolakultúra. Pécs, 2003.

Koltai Dénes: AZ EMBERI ERŐFORRÁS SZAKMA MEGNEVEZÉSE ÉS A BOLOGNAI FORMÁCIÓ. AZ ANDRAGÓGIA JELENTŐSÉGE. In: Humánpolitikai Szemle. 2006. 3. szám. 45•50. o.

Lukács Péter: EURÓPAI ISKOLARENDSZEREK. In: Euroharmonizáció. Szerk.: Kozma Tamás. Educatio könyvek sorozat. Budapest, 1998. Oktatókutató Intézet.

Mang Béla: A BOLOGNAI FOLYAMAT ÉS A FELSŐOKTATÁSI FELVÉTELI 2006 http://www.om.hu/letolt/nemzet/meik/bologna_konferencia_1_eloadas.ppt

Neuwirth Gábor: A KÖZÉPISKOLAI MUNKA NÉHÁNY MUTATÓJA 2001. Budapest, 2002. Országos Közoktatási Intézet. 174 o.

SCHLÜSSELZAHLEN ZUM BILDUNGSWESEN IN EUROPA 2000. Eurydice. Europäische Kommission. Brüssel. 104. o.