

FELNŐTTOKTATÁS-TÖRTÉNET MAGYARORSZÁGON

AKULTURÁLIS ÉRTÉKEK FELNÖTTEK KÖRÉBEN TÖRTÉNŐ mind szélesebb körű terjesztésének kérdése és intézményesítése a magyar társadalmat és az állami törvényhozást egyaránt régóta foglalkoztatja. A kiegyezés (1867. évi XII. tc.) utáni dualizmus időszakában, majd a trianoni békeszerződés törvénybe iktatását (1921. évi XXXIII. tc.) követő, két világháború közötti korszakban már egyik központi feladattá nőtte ki magát.

Az említett történelmi korszakok, ha különféle feltételekkel is rendelkeztek, a felnőttoktatás célját, funkcióit és tartalmát eltérően is értelmezték, másban és másban látták két, máig ható tanulságot (és mércét) fogalmaztak meg. Egyrészt igazolást nyert az, hogy olyan értékterjesztő-értékfejlesztő intézményrendszerre van szükség, amelynek kialakításában és korszerűsítésében a társadalomnak és az államnak egyformán érdekeltnek kell lennie. Másrészt bizonyossá vált az, hogy a felnőttoktatási intézményeknek egyaránt tereket és feltételeket szükséges biztosítaniuk mind a *felülről indított reformoknak*, mind az *alulról kibontakozó kezdeményezéseknek*.

A felnőttoktatás az állam és/vagy a társadalom ügye

A mai értelemben használt *felnőttoktatás* fogalmaⁱ és *intézményes érvényesülési köre Magyarországon* az eltelt évszázadok során alakultak ki. A XVIII. századtól az 1860-as évekig olyan kifejezésekkel találkozhatunk, mint „*felvilágosító előadások*”, az „*értelem világának terjesztése*”, az „*elme pallérozása*”, „*nemzeti művelődés*”, „*természettudományi ismeretek terjesztése*”. A XIX. század végefelé egyre gyakrabban hangzott el a „*népnevelés*”, amely magába foglalta a társadalom egészének művelődését, de az iskolázatlan(abb) rétegeinek művelését is. Ebben az időszakban nyert polgárjogot a „*szabadoktatás*”, a „*szabadtanítás*” formulája és megszületett (Szegeden a mai Móra Ferenc Múzeum épületének homlokzatán szó szerint) a „*köz-művelődés*” elnevezés. A kiegyezés után terjedt el a „*népművelő*” tevékenység, amely a két világháború között a nép – korabeli szóhasználattal az alsóbb néposztályok – alsó szintű, elemi iskoláztatását is jelentette. Az 1920-as években megjelent az „*iskolán kívüli népművelés*” és az „*iskolán kívüli népoktatás*” fogalma, amely a felnőttek oktatását, főként az analfabéta tanfolyamokat jelentette, és gyakorta használták a *nemzetnevelés* elnevezést is. Ez utóbbi inkább a pedagógia terén jelentkezett, de hatása szélesebb körű volt. Hangoztatták az „*élettudás*” tanításának a szükségességét is. Magyarországon a kulturális értékekⁱⁱ széles körű terjesztésének igénye először a felvilágosodás korában jelentkezett. Az egyéni kezdeményezések nyomán a közösségekben helyenként kibontakozó népművelési kísérletekből társadalmi léptékű mozgalom a reformkorban válik.

A cél – kezdetben spontán módon, később egyre tudatosabban – az *új polgári társadalmi rend* megteremtésének elősegítése, elsősorban hasznos és praktikus tudnivalók terjesztése útján: a tömegek felvilágosítása, s tudatának formálása. Ehhez a törekvéshez az adott történelmi periódusban szervesen kapcsolódott a nemzeti függetlenségért indított küzdelem előkészítése. A Magyarországon kibontakozó, népet felvilágosító mozgalom a védekező feudális világ konzervatív képviselőitől és az abszolutivizmushoz ragaszkodó Habsburg-adminisztrációtól nem várhatott, nem kapott támogatást.

Az országgyűlés kezdetben kisebb célokra adott csekély összegeket. Csak később a reformkori országgyűlések veszik elő az 1790/91-es „rendszeres munkálatok” javaslatait. *Pázmány Dénes* 1837-ben – többek között – foglalkozott a felnőttek oktatásának kérdéseivel, és munkálatok kezdődtek egy törvény megalkotására is. Döntésre azonban nem került sor. A körülmények következtében (az iskolák ügyének rendezése is későbbre halasztódott) a felnőttoktatás állami segélyezésének törvény általi rendezése már nem történhetett meg, jöllehet, erre igény mutatkozott. Például *Almásy Balogh Pál* a Pesti Hírlap 1841. január hatodikai számában egy felhívást jelentetett meg, amelyben szorgalmazta „egy hasznos ismereteket terjesztő társaság létrehozását”, mert – mint írta – „ki kell emelnünk a népet lealacsonyított állapotjából”. A társaság meg is alakult *Magyar Iparegylet* elnevezéssel. Az egylet tanfolyamokat szervezett a kézműves iparosok számára, kiállításokat rendezett termékeikből, eszközeikből. Az országgyűlés sem volt közömbös a kérdés iránt. A *Magyar Gazdasági Egyesület* ismeretterjesztő munkájának támogatására 1844-ben több megye segélyt szavazott meg.

Az 1848/49-es forradalom és szabadságharc bukása utáni *Bach-korszakban* Thun und Hohenstein, Leopold Leó gróf, aki 1849. augusztusától 1860. október 20-áig volt kultuszminiszter, a magyar oktatási rendszer európaizálására, de elnémetesítésére is törekedett. A társadalom létező kulturális szervezetei ezért önmaguk megőrzését tartva szem előtt, hatásukat csak viszonylag szűk körben fejthették ki.

A *kiegyezést* követően került előtérbe ismét a nép művelődését segítő törvény megalkotásának a szükségessége. Ehhez adottak voltak a körülmények. Létezett a független magyar kulturális törvényhozás, s a társadalom kulturális kezdeményezései olyan fokot értek el, amelynek fejlődéséhez állami törvényhozásra volt szükség. Az *Eötvös József* vezette Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM) és az ellenzék képviselői – köztük *Pulszky Ferenc*, *Irányi Dániel*, *Türr István* – egyaránt vallották a tömegek kulturális felemelkedésének gondolatát. Csupán az állam feladatainak és szerepeinek megítélésében volt közöttük nézeteltérés.ⁱⁱⁱ Eötvös szerint a *felnőttek oktatása egyedül a társadalomra tartozik*. Az állam feladata az anyagi támogatás, és legfeljebb a támogatás felhasználásának az ellenőrzése.

Az 1869 és 1871 között megszületett törvényjavaslatok csak a felnőttoktatásra, és ezen belül is csupán az *analfabéták* oktatására, valamint az elemi ismereteket *pótló* tanfolyamokra terjedtek ki. Irányi első, három pontból álló javaslata 1869-ben azt tartalmazta, hogy az állam törvény által biztosított tételt állítson be a költségvetésbe „a felnőtt személyek elemi tanításának elősegítése végett”^{iv}. Az 1870. március 19-én előterjesztett második javaslata is csak erre az egy kérdésre terjedt ki azzal a különbséggel, hogy aprólékosan részletezte a feladatokat. Például, hogy milyen jegyzékeket kell vezetnie a tanítóknak a felnőttekről, milyen kérdésekre szükséges felel-

niük stb. Irányi és Pulszky azért szorgalmazták a törvény megalkotását, hogy a felnőttek oktatása a liberális törekvések szellemében bontakozhasson ki. Az állam törvénnyel avatkozzon be a népművelésbe.

Az 1868. évi XXXVIII. tc. és valamennyi, az iskolák államosítását célzó törekvés ellen az egyházak – elsősorban a katolikus –, a konzervatív irányzatok képviselői, sőt, *Tisza Kálmán* pártjának prominens tagjai is éles támadásokat intéztek. A néptanítók nagy része szívesen vállalt feladatokat és szerepeket a felnőttoktatásban, jóllehet erőteljes támadásoknak volt kitéve. Irányiéék arra a jelentkező veszélyre hívták fel a figyelmet, hogy *amennyiben az állam csak anyagi támogatást nyújt, de különben a társadalomra bízva a felnőttek oktatását, az adott helyi erőviszonyok között az egyházak fogják irányítani a népművelést.* A „társadalom ellenállása” az 1874-es tanítógyűlésen jelentkezett is. A tanítóegyesületek nagy része szorgalmazta, hogy szüntesse meg a minisztérium a felnőttoktatást, vagy legalábbis ne olyan formában folytassák, ahogyan azt a miniszteri rendelet előírta. Az akkori kultuszminiszter, *Trefort Ágoston* sem tartotta tárcája feladatának és hasznosnak a felnőttek oktatását, és visszaélésekre hivatkozva le is vette a napirendről. Jóllehet *Pauler Tivadar* vállás- és közoktatásügyi miniszterként 1871. december negyedikén megpróbálta lefektetni azokat az alapokat, amelyekkel korszerűsíteni lehetett volna a felnőttek oktatását.

A felnőttoktatás törvénnyel történő szabályozása és állami támogatása hosszú ideig lekerült a parlament napirendjéről. Ismét csak 1907-ben kezdtek el foglalkozni a kérdéssel a honatyák. Ennek részint az volt az oka, hogy a XX. század első éveiben a mindennapi gyakorlatban a felnőttoktatás mellett számos új művelődési forma is megjelent. A népoktatás fogalomköre népművelésre bővült. (Egyébként 1906-ban széleskörű profillal folyóirat jelent meg, az első években *Népművelés* elnevezéssel.) A népiskola – megtartva kiemelt és centrális szerepét – együttesen szolgálja az ismereteket terjesztő törekvésekkel, szervezetekkel és intézményekkel az alsóbb néposztályok művelését. Részint pedig az játszott közre, hogy elkerülhetetlenné vált az általános választójog megadása.

Apponyi Albert kultuszminiszter felkérésére *Jancsó Benedek* emlékiratot készített a törvény előkészítése céljából. Jancsó „a szabad oktatásnak nem csak ellenőrzését, támogatását, hanem annak vezetését, irányítását, hivatalos apparátussal való szervezését is az állam kormányára bízva s céljaira a társadalmi tényezőket használja fel.”^v Az emlékirat nagy vitát váltott ki, amelyben egész sor kiváló közéleti ember vett részt. Szinte valamennyi hozzászóló a „szabad tanítás”, a szabadság, a társadalmi mozgalom mellett állt ki.^{vi}

A vitában elhangzottakat hasznosítva *Schneller István* foglalta össze a századforduló utáni liberális felfogás lényegét. Ő arra hívta fel a figyelmet arra, hogy *a társadalom tevékenysége* az elsődleges, és ennek „intenzívvé tételére” kell törvényes úton egységesen megszervezni a szabadoktatást. Erre nemcsak a társadalmi érdek, hanem az erkölcsi törvény is kötelezi az államot. (Schneller azt vallotta, hogy erkölcsi kötelesség megtanítani írni és olvasni az analfabétákat, már csak azért is, hogy a törvény által megszabott iskolakötelezettség elve érvényre jusson.) Schneller szerint „az állami létünk, sajátos magyar állami rendeltetésünk, megköveteli a magyar kultúrának lehetőleg intenzív terjesztését, így kötelességévé teszi az állam kormányának minden e célra irányuló intézmény vagy törekvés hatásos támogatását”, ezért az

állam „kötelezve van arra, hogy a szabad tanítás körül kifejtett társadalmi munkát országos törvény útján rendezze...”^{vii}

A „társadalmi munkát” vezérlő központ egy demokratikusan és szabadon – megyéenként, városenként és községeként – választott „autonóm jogú” testület, a „szabad tanítási tanügyi bizottság” látta volna el. Schneller úgy vélte, hogy ez a szervezet tudná képviselni az állampolgárokat és felekezeteket mindenféle „rendi különbség nélkül”.

A tanulmány írója úgy látta, hogy az államnak az lenne a feladata a törvény betartásával, hogy a magyarországi kulturális mozgalmak kapcsolódjanak a „többi kultúrállamok mozgalmához”, haladjanak a humanizmus jegyében az egyetemes kultúrával, anélkül, hogy elveszítenék nemzeti jellegüket. Célként azt fogalmazta meg, hogy az állam a törvény erejével támogassa a szabad tanítást erkölcsileg és anyagilag is. Elmondható, hogy Schneller elég világosan határozta meg, hogy szerepe mi az állam, s mi a társadalom feladata és szerepe a szabadoktatásban.

Az elkészült *Apponyi-féle 1908-as törvényjavaslat-tervezet* végül az alábbi fontosabb kérdésekre tért ki: az iskolán kívül eső oktatás tagozatokra való osztása; az iskolán kívüli oktatást szervező, irányító és koordináló szervek, azok szervezete, teendői és jogai; a központi szerv, a felállítandó „Országos Iskolán kívül eső Oktatási Tanács” szervezete, feladatai, jogai; a tananyag, amelyet minden fokon a minisztérium szab meg és hagy jóvá; az anyagi fedezet, a költségek biztosítása.

Érdeemes a törvényjavaslat-tervezettel részletesebben is foglalkozni. A tervezet szerint a községek, rendezett tanácsú és törvényhatósági joggal rendelkező városok kötelesek népakadémiai tanfolyamokat szervezni, s ha erre anyagi erejük részben vagy egészben hiányzik, kötelesek a tanfolyamokat vállaló államot, erkölcsi testületeket, társadalmi egyesületeket vagy magánosokat tőlük telhetően „helyiség, fűtés, világítás, tisztogatás, kiszolgálás stb. biztosításával támogatni”. A tanítók és előadók tiszteletdíját a miniszter rendeletileg szabja meg, s ha ezt – részben vagy egészben – nem tudják kifizetni, „e tiszteletdíjakat illetően igényt tarthatnak az állami segítségre”. Az erre a célra szükséges összeget évről-évre biztosítani kell az állami költségvetésben.

Az *állam* – a tervezet szerint – *szigorúan felügyeli és irányítja* a szabadoktatást, mindenbe beleszólási jogokkal rendelkezik. A bizottságok választott tagjai a VKM-től függenek, negyed részüket a miniszter nevezi ki, az anyagi terheket azonban még a felekezeti jellegű szabadoktatásban is jórészt a községekre és a városokra hárította át. A tervezet arról viszont nem intézkedett, hogy a fedezetet hogyan teremtsék elő. A korlátozott állami segítséget sem igényelheti mindenki: „Állami segítségben csak magyar tanítási nyelvű tanfolyamok és sorozatos előadások részesülnek. Ezek is csak abban az esetben, ha a jelen törvény követelményeinek megfelelnek és az illető vármegyei népakadémiai bizottság által állami segítségre ajánlatnak.”

A szabad líceumi és népszerű főiskolai tanfolyamoknál nem szerepelt ilyen kikötés, alapvetően azért, mert a gimnáziumok és főiskolák tanárai magyarok voltak. Apponyira jellemző ez a szemlélet. Az ötven százaléknál nagyobb nemzetiségi lakosság adójából még az analfabéták oktatása sem történhet másképp, mint magyar nyelven.

A tervezet megemlítette, hogy társulatok, egyesületek, magánosok szabadon rendezhetnek előadásokat, tanfolyamokat, ha nem veszik igénybe az állami támogatást.

Az állam azonban főfelügyeleti joga alapján, amelyet a kultuszminiszter gyakorol, bármikor ellenőrizheti e foglalkozásokat, és ha az ellenőrzés során kiderül, hogy a tanítás erkölcsbe, az ország alkotmányába, vagy törvénybe ütköző, akkor betilthatja azt. A tervezetről folytatott vitában találóan mondta *Bárczy István*: „...ha egy ilyen rendelkezés a régi zsidó törvényekben benn lett volna, ma kereszténység sem volna, mert akkor Krisztus urunktól már kezdetben megvonták volna az előadási engedélyt.”^{viii}

Az Apponyi-féle 1908-as törvénytervezet-javaslat ugyan szélesebb tevékenységi kört ölelt fel, mint a korábbiak közül bármelyik, de mégis megmaradt a szabadtanítás keretei között. Miután a tervezetet tekintélyes egyetemi tanárok utasították el, s a hivatalnokok egy része szintén ellenezte, a tanácskozáson maga a kultuszminiszter vette le a napirendről. Apponyi a következőket mondta: „Az eddigi vita anyagából nem tartom érettnak a kérdést, hogy t. i. törvényhozásilag rendeztessék-e vagy nem. Én részemről nem nyilatkoztam sem a törvényhozási rendszer mellett, sem ellene.” Az ügy megvitatása különben is „tisztán kormányzati kérdés, sőt, a kormányzati taktika kérdése.”^{ix} Az 1908-as tanácskozáson a minisztérium nyíltan felvetette a kérdést: „Törvénnyel szervezendő-e az iskolán kívül eső oktatás, vagy miniszteri rendelettel?”^x

A kiegyezés és a XX. század első évtizede között megjelenő egymással szembenálló nézetek és vélemények mögött *különböző érdekek* húzódtak meg. Az Eötvös és Irányi közötti ellentmondást nem lehet azonosítani Jászi és Jancsó nézeteltéréésével, mint ahogyan Irányi és Jancsó látszólag megegyező álláspontját sem szabad azonosan értékelni.

Eötvös rendkívül nagy jelentőséget tulajdonított a népnevelésnek, hiszen a művelődést a nemzeti fejlődés meghatározó erejének tekintette. Eötvös szerint azonban egyedül ott fejlődhet ki önálló és a polgárságot kialakítani segítő művelődés, ahol a „művelődés szükségességének érzete a nemzet lelkületében” ébred fel. Mindez természetesen helyes és szükséges is, azonban a társadalmi művelődésnek csupán az egyik oldala. Ugyanis csak az egyének kezdeményezésére épített társadalmi formációk önmagukban még nem biztosítják az igények és szükségletek felismerését és megteremtésének érvényét. Irányi tehát jogosan helyezte előtérbe a népművelés állami irányítását, amely éppen a meghatározók egyikének szerepét akarta növelni. A társadalmi fejlődés és a műveltségi viszonyok különösen indokolták a külső feltételek előtérbe helyezését.

Az Eötvös és Irányi közötti nézeteltérés – mint már említettük – nem jelentett abszolút szembenállást, hiszen az állami segélyezés szükségességét Eötvös is elismerte, és Irányi sem korlátozta a társadalmi tevékenységet. Egészen másban kereshető a véleménykülönbség *Jászi Oszkár* és *Jancsó Benedek* között. Az eddig társadalmi irányt képviselő állami szervezet a XIX. század végi munkásszerveződések és megmozdulások szerepcserére kényszerítették. Most Jásziékkal szemben Jancsóék magyarázták az állami irányítás szükségességét. Az ok nyilvánvalóan az volt, amit gróf Apponyi Albert kultuszminiszter is számos alkalommal megerősített, hogy az állami befolyás növelésével, a nép „helyes irányú felvilágosításával” ellenálljanak az erősödő szocialista tanításoknak és a nemzetiségi törekvéseknek. Jászi viszont éppen ettől az államapparátustól akarta megvédeni a szabadtanítást. Az tehát nyil-

vánvaló, hogy az állami irányítást képviselő Jancsó-féle javaslat nem hasonlítható össze az Irányi-féle tervezettel.

„... a népművelésnek, ahol mihelyt egy számottevő reform kezdődik... igen nagy összegekre van szükség...”

Az első világháború, a forradalmak és a trianoni békediktátum után Magyarországon gyökeresen új gazdasági, társadalmi és politikai helyzet állt elő a dualista időszakhoz képest. Amíg a kiegyezést követően a liberálisok törekedtek törvényt alkotni a felnőttoktatásról (analfabéta kurzusok szervezéséről), illetve a szabadoktatásról, addig az 1920-as években a konzervatív kormányok igyekeztek törvénnyel szabályozni az iskolán kívüli népművelést. Gróf *Klebensberg Kunó* kultuszminiszterként nyíltan ki is mondta, hogy *a liberális szellem megszüntetése érdekében szervezi át az iskolán kívüli népművelést*. A központosításra irányuló reformjaival, az állami szerep erősítésével kívánt részt venni az alsóbb néposztályok műveltségének az emelésében, a több mint egymillió analfabéta írásra és olvasásra történő megtanításában.

Klebensberg 1923. június 19-én *szakértekezletet* hívott össze. A megnyitón ezt mondta: „Ebben az új miliőben olyanfajta szabadoktatást, mint aminő a kiegyezéstől az összeomlásig eltelt korban lehető volt, ma új életre kelteni és támogatni aligha lehetne. Számolni kell a gyökeresen megváltozott közviszonyokkal és okulva történeteken, különösen *két irányba* kell nyomatékos akciót kezdenünk. Erősíteni kell és öntudatosra kell tennünk a *nemzeti érzést*, hogy olyan pacifista mezbe burkolódó kozmopolita, sőt egyenesen hazafiatlan hangulatok szélesebb rétegekben a fejüket fel ne üthessék, mit aminőket 1918 végén és 1919 elején elhatalmasodni láttunk. Céltudatos és gyakorlati szakoktatással fejleszteni kell továbbá a nemzet széles néprétegeinek *gazdasági kultúráját*, mert az összeomlás nemcsak politikai szerencsétlenség, hanem *példátlan gazdasági katasztrófa* is volt, amely maga alá temette a nemzet jólétét. A köznyomorból csak akkor emelkedhetünk megint ki, ha a magyar munka nemcsak több, hanem *szakosítottabb és ebből kifolyólag termékenyebb, jövedelmezőbb* is lesz. Nézetem szerint tehát *állampolgári nevelésre és gyakorlatibb gazdasági szakoktatásra van szükség*”. Klebensberg az elhangzottak alapján jelentette be a parlamentben 1924. január 29-én, hogy „Mihelyt a testnevelési törvény végrehajtásának munkálatai alól felszabadulok, ki fogom dolgozni az iskolán kívüli népművelésre vonatkozó törvényjavaslatot.”^{xi}

A szakértekezlet nemcsak arról hozott határozatot, hogy „Az iskolán kívüli népművelési törvény megalkotása elengedhetetlenül szükséges”^{xii}, hanem azt is megszabta, hogy mit tartalmazzon. A résztvevők megfogalmazták, hogy mit értenek népművelésen. A felnőttoktatáson (az analfabéta tanfolyamon) kívül egyaránt ide sorolták a műkedvelő színjátszást, a levanteünnepeket, a népfőiskolákat és a nyári egyetemeket. Az 1923-as tervezetben^{xiii} megmaradt a miniszter főfelügyeleti joga. A tervezet azt is javasolta, hogy központi végrehajtó szervként, közvetlenül a miniszternek alárendelt – szakemberekből álló – *Iskolán kívüli Népművelési Felügyelet* alakuljon. A tárca vezetője pedig „az iskolán kívüli népművelés céljaira a mindenkor szükségeseknek megfelelő összeget tartozik a költségvetésbe beállítani”. Ehhez az összeghez természetesen a törvényhatóságok, városok és községek is kötelesek hozzájárulni. Továbbá azt is rögzítették, hogy minden megye köteles öt

éven belül *bentlakásos népfőiskolákat* felállítani, az 5000 lakoson felüli községekben pedig „hivatásos népoktatói állásokat” megszervezni. Sőt, a gyári, ipari üzemek és nagybirtokosok „külön szabályozással kötelesek az iskolán kívüli népművelést alkalmazottaik részére biztosítani”. A dokumentum lényegében három jelentős szempontot tartalmazott. Most először mondták ki azt, hogy a törvényben a cél megjelölése mellett szerepeljen: „*az iskolán kívüli népművelés az állam és a társadalom együttes feladata.*” Másodszer elismerik a *szabadoktatás szabadságát*, természetesen a minisztérium ellenőrzése és felügyelete mellett. Leszögezték, hogy „politikai pártoknak, ezek szervezeteinek tilos a huszonnégy éven aluli ifjúságnak szabadoktatás címén bármilyen előadást tartani.” A fentiekkel függ össze a harmadik, ebben a formájában új javaslat. Az iskolán kívüli népművelés a 15-21 éves korig kötelező (a nőknél ez csak a hajadonokra vonatkozik), és az analfabéta oktatáson 35 éves korig kötelezően részt kell venni.

A törvénytervezet megtárgyalására 1924-ben került volna sor. A tervezet napirendre tűzésétől nemcsak a szociáldemokraták és a liberálisok, de az agráriusok is elzárkóztak. Az ország anyagi helyzete miatt tárgyalása még a kormánypárti képviselők körében is nagy ellenállásba ütközött.

Gróf Klebelsberg Kunó négy évvel később ismét napirendre tűzte a törvény megalkotását. Az 1928 júliusában megrendezésre került *Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus* igen behatóan foglalkozott a kérdéssel. A július 3-án a Vigadó nagytermében megtartott elnöki megnyitó után József főherceg és Klebelsberg is üdvözölte a kongresszus résztvevőit, melyet együttes ülés követett, ahol *Ilosvay Lajos* „*A népművelés korszerűsége, jelentősége és törvény útján való rendezésének szükségessége*” címen előadást tartott. Az előadó kiemelte: „Ha arra gondolok, hogy a népművelés egyes ágazatainak célja még nincs kitűzve és hogy az egyes ágaknak egymáshoz és az egészhez való viszonya nincs megállapítva: ha tudjuk azt, hogy a népművelési titkárság felelősséggel teljes munkaalkalmat ad, de az állással járó jövőt nem biztosítja s végre ha tudjuk, hogy a megyékben, a városokban, a községekben a népművelés sorsa egyes kitűnő, vezetőállásban lévő férfiak tevékenységétől függ s ha ők helyükről – bármiféle ok miatt – eltávoznak, nélkülük a népművelés ügyének sorsa kérdésessé válik: akkor arra a következtetésre jutunk, hogy az iskolán kívüli népművelés, mint nemzetalakító tényezőt, az elsorvadás ellen intézményesen kell biztosítani. Ezt a nagy célt szolgálná a magyar iskolán kívüli népművelés ügyének törvényhozás útján való rendezése, tanácskozás szervül a népműveltség ágazatai szerint létesített szakosztályokkal, *Országos Népművelési Tanács* alakítása, a népművelés költségeinek kizárólag a törvényhozás útján való fedezése, a népművelés alkalmazottai számára, sürgősen, külön népművelési testület szervezése és az ügy fontosságához mérten, a vallás- és közoktatásügyi minisztériumban, a rokonszakok egyesítésével, külön népművelési ügyosztály létesítése.”^{xiv}

Az egyhangúan elfogadott határozat ennél kevesebbet mondott: kijelenti a törvény megalkotásának sürgősségét; az *Országos Népművelési Tanács* alakításának, a finanszírozásról törvényhozási úton való gondoskodásnak, a népművelési alkalmazottak számára státusok létesítésének, a minisztériumban népművelési ügyosztály megszervezésének fontosságát.

A kongresszuson megfogalmazott elképzelés csak részben emlékeztet az 1923/24-es tervezethez. A javaslat messzemenően figyelembe vette az iskolán kívüli *népmű-*

velés intézményeinek és formáinak megerősödését s differenciálódását, a felnőttnevelés önálló ágazattá válását. A tervezet kitért a gyermekek iskolán kívüli nevelésére is. A dokumentum tartalmazta, hogy a gyermekek számára a törvényhatóságok, községek és gyártelepek *napközi otthonokat és játszótereket* létesítsenek. *Pártok és politikai szervezetek nem foglalkozhatnak a gyermekek iskolán kívüli nevelésével.* A javaslat szerkesztői az ifjúsági egyesületek számára tervszerűbb népművelési munkát tanácsoltak és azt is hangsúlyozták, hogy *szorosabb kapcsolat alakuljon ki a testnevelés és a népművelés között.*

A dokumentumban olvasható, hogy az ország kulturális értékeinek alaposabb megismerése érdekében az „ifjúság részére olcsó és minden tekintetben egészséges, állandó szállást”, vasúti kedvezményt is kellene biztosítani, mert ez a tevékenység is részét képezi az iskolán kívüli népművelésnek. A javaslat kiemelten foglalkozott a felnőttnevelés ágazataival. Az analfabéta tanfolyamok szervezésén túl kiemelte a pedagógiaiilag megalapozott nyelvi képzések fontosságát, kitért a magánfestő iskolák mellett a tánciskolák nevelő értékeire.

A javaslatok között – hasonlóan az 1923/24-es tervezethez – most is megtalálható, hogy a gazdasági szakoktatás színvonalának emelése érdekében *népfőiskolákat* szükséges létesíteni. A szerkesztők arra is kitértek, hogy ahol középiskola van, ott vezessék be a szabadoktatást, a főiskolákon a szabadegyetemi formákat, a megfelelő infrastruktúrával rendelkező városokban pedig rendezzenek *nyári szabadegyetemet.* A dokumentum tartalmazta azt is, hogy ahol mozik, múzeumok és színházak működnek ott ezek az intézmények nagyobb szerepet vállaljanak a népművelésben. A Magyar Rádió műsorszerkesztői vegyenek részt a nép művelésében. A tervezet kiemelten foglalkozott a *népművelési otthonok, a népházak és a népkönyvtárak* létesítésének fontosságával. A javaslathoz fűzött ajánlások között figyelmet érdemel a népművelés szakmává formálására való törekvés: „A népművelői munka... szakszerű elméleti és kellő gyakorlati előkészülést kíván... Kívánatos, hogy az egyetemeken, a főiskolákon..., továbbá közigazgatási tanfolyamokon és a tanítóképző intézetekben a népművelés kérdései tárgyalassanak...”^{xv}

A kongresszus konkrétan egy népművelési kézikönyv kiadásához, valamint országos szaklap megjelentetéséhez kérte Klebelsberg támogatását. (Egyébként az 1920-as években több iskolán kívüli népműveléssel is foglalkozó folyóirat jelent meg Magyarországon. Többek között a VKM megbízásából *Czakó Elemér* helyettes államtitkár szerkesztésében 1924-ben a *Közművelődés* című kiadvány, amelynek összesen tíz száma került kiadásra. Az *Iskolánkívüli Népművelés*, amelyet *Hankiss János* és *Milleker Dezső* egyetemi tanárok szerkesztettek, 1928-1929 között jelent meg. A *Kehler Károly* által jegyzett *Pestvármegyei Népművelés* első évfolyama 1929-ben került kiadásra. Vidéken is számos népművelési folyóirat jelent meg. A népművelés tudományos és módszertani megalapozása érdekében a résztvevők azt javasolták: a minisztérium hozza létre a *Magyar Néplélektani Intézetet.*

A kongresszus a népművelés *anyagi alapjairól* csak nagyon óvatosan foglalt állást. A javaslatban nem esik szó a megyék, városok és községek költségvetési kötelezettségeiről, mint az 1923/24-es tervezetben. Népművelési célokra az 1920-as években az állami költségvetésben évente átlagosan száz-százhusz ezer pengő szerepelt. Ez az összeg csupán a központi apparátus fenntartását és kiadásait fedezte. Az iskolán kívüli népműveléshez szükséges költségeket a városok és községek biz-

tosították, elsősorban *pótadók* kivetésével. A belügyminiszter rendeletben szabályozta, hogy a kivetett pótadónak egy százaléka a népművelés céljait szolgálja.

A kongresszuson megfogalmazott tervezetből, illetve javaslatból nem lett 1928-ban törvénytervezet, ezért nem is kerülhetett a nemzetgyűlés elé. Az 1923/24-es és az 1928-as próbálkozások mégis jelentős állomásai a közművelődési törvényhozásnak. Mindkét tervezet-javaslat rendezni kívánta az iskolán kívüli népművelés spontán működő, különböző politikai pártokhoz és felekezetekhez tartozó, megszűnő, majd ismét megalakuló szervezeteik tevékenységét. A törvényt megalkotni akarók világosan felismerték a népművelés sokszínűségét és differenciálódó világát. Az elképzelések a jogalkotás szempontjából minden addiginál magasabb rendűek voltak. Magyarországon az 1920-as években mondták ki hivatalosan is először, hogy az iskolán kívüli *népművelés az állam és a társadalom közös feladata*.

Az 1928-as javaslat túllépett az 1923/24-es tervezeten, amikor azt rögzítette, hogy mit tartalmazzon a törvény. Lényegesen meghaladta a korábban képviselt praktizizmust is. *Az 1928-as javaslat alaptörvényt akart alkotni*.

Ugyanakkor mindkét próbálkozás a törvény erejével távol kívánta tartani az ifjúságot a baloldali és liberális eszméket hordozó kultúrától, de a szélsőjobboldali nézetektől is. A dokumentumok fogalmazói nem vették figyelembe azt, hogy a kultúra a szellemi szabadság területe, ahol nem célszerű védővámokat felállítani. Arról is megfeledeztek, hogy a művelődés mozgalmi jellegét és önkéntes voltát aligha lehet törvény útján előírni.

A XX. században a munkaidő törvényes korlátozása és az életforma gyors átalakulása következtében új kérdésként fogalmazódott meg a *szabadidő* eltöltésének társadalmi gondja. Az 1920-as évek az iskolán kívüli népművelés intézményrendszerének építésének kezdeti és extenzív építési szakasza. Egyre nagyobb számban hoztak létre különféle közösségi szervezeteket, számos művelődési, hasznos időtöltéshez lehetőséget nyújtó intézmény jött létre. *Sportpályák, játszóterek és kiránduló helyek* létesültek. A technikai fejlődéssel összefüggésben megjelent és teret hódított a *rádiózás*, ekkor szerveződött a *mozik* hálózata is. Kísérletek folytak a *televíziózás* terén.

Amennyiben mégis törvényt alkot a nemzetgyűlés az iskolán kívüli népművelésről, akkor annak végrehajtására aligha kerülhetett volna sor, ugyanis *hiányzott az anyagi bázis*. Ezzel Klebelsberg is tisztában volt, mert a nemzetgyűlés 1926. május 11-i ülésén mondta: „...*a népművelésnek, ahol mihelyt egy számottevő reform kezdődik... igen nagy összegekre van szüksége...*”^{xvi}

Az iskolán kívüli népművelési törvény 1935-ös megalkotásának kísérletéről viszonylag kevés forrás áll a rendelkezésre. *Hóman Bálint* kultuszminiszterként az iskolareform megtárgyalásakor arról tett említést a képviselőházban, hogy 1936-ra elkészül a népművelési törvény-tervezet.^{xvii}

A népművelési tükörök országos értekezlete 1935. április 16-án valóban napirendre tűzte a törvényalkotás szükségességének kérdését. Az értekezlet résztvevőinek egyöntetűen az volt az álláspontja, hogy a *törvény ne alaptörvény, hanem kerettörvény legyen*. „A népművelési törvényre nézve az a felfogás alakult ki, hogy a népművelés alkalmazkodó természetének leginkább az ú. n. kerettörvény felel meg, amely csupán a körvonalakat rögzíti, s így nem állja útját annak, hogy az iskolán

kívüli népművelés és annak szervezete a helyileg is különböző és folyton változó élethez mindenkor zökkenés nélkül hozzásimulhasson.”^{xviii}

A szakemberek jelentős része a törvénytől az iskolán kívüli népművelés egyöntetűségét és az egység megteremtését várta. A törvény nem engedheti meg, hogy szétváljon egymástól a „két ikertestvér”, a népoktatás és a népművelés – fogalmazták meg többen az álláspontjukat.

Az 1923/24-es és az 1928-as tervezet-javaslat bizonyos korosztályokat arra akart *kötelezni*, hogy vegyenek részt a népművelési szervezetekben rendezett foglalkozásokon. A Hóman-féle törvénytervezet már a „nép között működő közalkalmazottak számára is” szerette volna előírni a rendezvényeken történő aktív részvételt. De azt is tartalmazta, hogy az „államnak biztosítania kellene a népműveléssel járó összes költséget.”^{xix}

Az iskolán kívüli népművelési törvény megalkotása elé az 1930-as évek második felében nem csupán az anyagi feltételek hiánya állított korlátokat, vagy az, hogy a kultuskormányzat figyelmét elsősorban az iskolarendszerek, az oktatás egységesítése, átszervezése kötötte le. Sokkal inkább a kialakult kül- és belpolitikai viszonyok akadályozták a felnőttoktatást is érintő törvény meghozatalát.

Látnunk kell azonban azt is, hogy a dualizmus időszakában és a két világháború közötti Magyarországon előkészített törvénytervezetek és javaslatok napirendről történt lekerülésében az anyagi alapok hiányán és a politikai körülményeken túl legalább még egy fontos tényező játszott közre. Az a *konszenzus nélkülség*, amely a társadalom (társadalmi kezdeményezések, civil szerveződések) és az állam (kormányzatok, kormányzati tényezők) viszonyát jellemezte az iskolán kívüli népművelés és a felnőttoktatás kérdéseinek törvényi úton történő megválaszolásában, megoldásában.

T. KISS TAMÁS

JEGYZET

¹ Az 1920-as években erősen tartotta magát az a nézet, amely az „iskolán kívüli népművelést” ismeretterjesztésre szűkítette. (Jancsó Benedek *Emlékirata az iskolán kívül eső oktatás országos szervezésének tárgyában*. A Szabadoktatás Országos Szervezete. Franklin Kiadó, Budapest 1909.) Jancsó az *iskolán kívüli népművelést* ismeretterjesztő előadásokat tartó intézmények és területek tárgyalására redukálta. Ugyanakkor a *népműveléshez* tartozónak vallotta az önművelést, az olvasást, a művészeti alkotások bemutatását és a szórakozást. Déri Gyula viszont kizárásos alapon próbálta tisztázni az iskolán kívüli népművelés érvényességi körét. Csak intézményeket vizsgált, amelyeket két nagy csoportra osztott: tudományt fejlesztőkre és tudományt terjesztőkre. Ez utóbbit sorolta a népművelési szervezetekhez, amelyeket tovább szűkített, s végül eljutott oda, hogy „magáért a műveltség” megszerzéséért szervezett programokat tekintette népművelésnek. (Tar Károly: *Fejezetek a magyar népművelés történetéből*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1977. pp. 35-39.; Déri Gyula: *A szabadoktatás története, elmélete és 1912-13. évi eredményei*. Egyesült Könyvnyomda, Budapest, 1915.; T. Kiss Tamás: *Állami művelődéspolitikai az 1920-as években*. Magyar Művelődési Intézet-Mikszáth Kiadó, Budapest, 1998.)

¹ A széles körű kulturális értékközvetítésen egy társadalmiasuló művelő és művelődő tevékenység-szerkezetet értek. Nem sorolom ide a felnövekvő nemzedék számára

létrehozott alap-, közép- és felsőfokú oktatás, valamint a szakképzés intézmény-rendszereit.

¹ Eötvös és Irányi véleménykülönbsége csupán egy-egy mondat erejéig jelentkezett a parlamenti vitákban és a cikkeikben. A nézetkülönbséggel, ha nem is részletekbe menően *Maróti Andor* foglalkozott. (Durkó Mátyás & Maróti Andor: *Népműveléstudomány I.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1966. pp. 42-47.) Türr István konkrét lépéseket is tett. Hazatérve külföldi emigrációjából, 1868-ban felhívást tett közzé. Javasolta, hogy megalakuljon a *Népnevelési Szövetség, s népoktatási körök* kerüljenek megszervezésre, elsősorban azzal a céllal, hogy az analfabétákat megtanítsák írni és olvasni. Néhány kör Baján és a környékbeli településeken létre is jött. A körök célja az írástudatlanság felszámolása, háziipari és kertészeti ismeretek terjesztése volt. (Kubatov János: *Türr István és a magyar felnőttoktatás kezdetei.* In: *Pedagógiai Szemle*, 1970/12. sz. pp. 1143-1145.)

¹ Jancsó, p. 23.

¹ Schneller István: *A szabad tanításról.* Erdélyi Múzeum, 1909/1. füzet. p. 8.

¹ Többek között Antal Gábor dunántúli református püspök, Bárczy István Budapest polgármestere, Beke Manó egyetemi tanár, Berzeviczi Albert a MTA elnöke, Eötvös Loránd egyetemi tanár, Veszely Ödön főreáliskolai igazgató. Legerőteljesebben talán Jászi Oszkár foglalt állást az állami befolyás ellen. (Jászi Oszkár: *Merénylet a tanítás szabadsága ellen.* In: *Huszedik Század*, 1908. IX. évf. pp. 165-179.)

¹ Schneller, p. 8.

¹ Jancsó, p. 185.

¹ Jancsó, pp. 250-251.

¹ Jancsó, p. 147.

¹ Gróf Klebelsberg Kunó beszédei, cikkei és törvényjavaslatai 1916-1926. Atheneum Kiadó, Budapest, 1927.

¹ Az iskolán kívüli népművelés ügyében tartott szakértekezlet szakosztályi üléseinek (1923. július 23-28.) határozatai és azok indoklása. Magyar Tudományos Társaságok Sajtóvállalata, Budapest, 1923. p. 58. A továbbiakban: Szakértekezlet.

¹ Szakértekezlet, pp. 58-59. Klebelsberg egyébként 1924. április 10-én az Országos Közművelődési Tanács közgyűlésén is ismertette a törvénytervezetet, ahol még a 18. életévüket be nem töltöttek számára tette volna kötelezővé valamilyen tanfolyam látogatását.

¹ A Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója, Budapest, 1928.

¹ Váradí József: Az iskolán kívüli népművelés pedagógiai és didaktikai kérdései. In: A Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója, Budapest, 1928.

¹ Gróf Klebelsberg Kunó, p. 557.

¹ Budapesti Hírlap és a Nemzeti Újság 1935. május 11-i száma.

¹ Pestvármegyei Népművelés, 1935/5. sz.

¹ Dezső Lipót vezércikkében megfogalmazott álláspont. (In: *Dunántúli Népművelő*, 1935/7-8.sz. pp. 1-2.)

ⁱ Az 1920-as években erősen tartotta magát az a nézet, amely az „iskolán kívüli népművelést” ismeretterjesztésre szűkítette. (Jancsó Benedek *Emlékirata az iskolán kívül eső oktatás országos szervezésének tárgyában.* A Szabadoktatás Országos Szervezete. Franklin Kiadó, Budapest 1909.) Jancsó az *iskolán kívüli népművelést* ismeretterjesztő előadásokat tartó intézmények és területek tárgyalására redukálta. Ugyanakkor a *népműveléshez* tartozónak vallotta az önművelést, az olvasást, a művészeti alkotások bemutatását és a szórakozást. Déry Gyula viszont kizárásos alapon próbálta tisztázni az iskolán

bemutatását és a szórakozást. Déri Gyula viszont kizárásos alapon próbálta tisztázni az iskolán kívüli népművelés érvényességi körét. Csak intézményeket vizsgált, amelyeket két nagy csoportra osztott: tudományt fejlesztőkre és tudományt terjesztőkre. Ez utóbbit sorolta a népművelési szervezetekhez, amelyeket tovább szűkített, s végül eljutott oda, hogy „magáért a műveltség” megszerzéséért szervezett programokat tekintette népművelésnek. (Tar Károly: *Fejezetek a magyar népművelés történetéből*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1977. pp. 35-39.; Déri Gyula: *A szabadoktatás története, elmélete és 1912-13. évi eredményei*. Egyesült Könyvnyomda, Budapest, 1915.; T. Kiss Tamás: *Állami művelődéspolitikai az 1920-as években*. Magyar Művelődési Intézet-Mikszáth Kiadó, Budapest, 1998.)

ⁱⁱ A széles körű kulturális értékközvetítésen egy társadalmassuló művelő és művelődő tevékenység-szerkezetet értek. Nem sorolom ide a felnövekvő nemzedék számára létrehozott alap-, közép- és felsőfokú oktatás, valamint a szakképzés intézményrendszerét.

ⁱⁱⁱ Eötvös és Irányi véleménykülönbsége csupán egy-egy mondat erejéig jelentkezett a parlamenti vitákban és a cikkeikben. A nézetkülönbséggel, ha nem is részletekbe menően *Maróti Andor* foglalkozott. (Durkó Mátyás & Maróti Andor: *Népműveléelmélet I*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1966. pp. 42-47.) Türr István konkrét lépéseket is tett. Hazatérve külföldi emigrációjából, 1868-ban felhívást tett közzé. Javasolta, hogy megalakuljon a *Népnevelési Szövetség, s népoktatási körök* kerüljenek megszervezésre, elsősorban azzal a céllal, hogy az analfabétákat megtanítsák írni és olvasni. Néhány kör Baján és a környékbeli településeken létre is jött. A körök célja az írástudatlanság felszámolása, háziipari és kertészeti ismeretek terjesztése volt. (Kubátov János: *Türr István és a magyar felnőttoktatás kezdetei*. In: *Pedagógiai Szemle, 1970/12. sz.* pp. 1143-1145.)

^{iv} Jancsó, p. 23.

^v Schneller István: *A szabad tanításról*. Erdélyi Múzeum, 1909/1. füzet. p. 8.

^{vi} Többek között Antal Gábor dunántúli református püspök, Bárczy István Budapest polgármestere, Beke Manó egyetemi tanár, Berzeviczi Albert a MTA elnöke, Eötvös Loránd egyetemi tanár, Veszely Ödön főreáliskolai igazgató. Legerőteljesebben talán Jászi Oszkár foglalt állást az állami befolyás ellen. (Jászi Oszkár: *Merénylet a tanítás szabadsága ellen*. In: *Husadik Század, 1908. IX. évf.* pp. 165-179.)

^{vii} Schneller, p. 8.

^{viii} Jancsó, p. 185.

^{ix} Jancsó, pp. 250-251.

^x Jancsó, p. 147.

^{xi} Gróf Klebelsberg Kunó beszédei, cikkei és törvényjavaslatai 1916-1926. Atheneum Kiadó, Budapest, 1927.

^{xii} Az iskolán kívüli népművelés ügyében tartott szakértekezlet szakosztályi üléseinek (1923. július 23-28.) határozatai és azok indoklása. Magyar Tudományos Társaságok Sajtóvállalata, Budapest, 1923. p. 58. A továbbiakban: Szakértekezlet.

^{xiii} Szakértekezlet, pp. 58-59. Klebelsberg egyébként 1924. április 10-én az Országos Közművelődési Tanács közgyűlésén is ismertette a törvénytervezetet, ahol még a 18. életévüket be nem töltötték számára tette volna kötelezővé valamilyen tanfolyam látogatását.

^{xiv} A Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója, Budapest, 1928.

^{xv} Váradi József: Az iskolán kívüli népművelés pedagógiai és didaktikai kérdései. In: A Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója, Budapest, 1928.

^{xvi} Gróf Klebelsberg Kunó, p. 557.

^{xvii} Budapesti Hírlap és a Nemzeti Újság 1935. május 11-i száma.

^{xviii} Pestvármegyei Népművelés, 1935/5. sz.

^{xix} Dezső Lipót vezércikkében megfogalmazott álláspont. (In: *Dunántúli Népművelő, 1935/7-8.sz.* pp. 1-2.)

A FELNŐTTOKTATÁS FELADATAI

AVILÁG FELNŐTTOKTATÁSA IRÁNT ÉRDEKLŐDŐKET az elmúlt évben egy rövid időre lekötötte az a hatalmas sajtókampány, amely kiterjedt szinte valamennyi nemzeti közszolgálati és kereskedelmi televízió és rádió adására, s a nagy hírügynökségeken keresztül tudatta, hogy a Föld több, mint 160 országának felnőttoktatási szakemberei konferenciát tartanak, amelynek jelmondata a következő volt: „*A tanulás kulcs a XXI. századhoz*”. E konferencia több volt, mint a szakma seregszemléje, hiszen a mintegy hatvan oktatási és kulturális miniszter jelenléte sejtetni engedte, hogy a felnőttoktatás emancipációja végérvényesen megtörtént. A racionális gondolkodás elől eltűntek az akadályok annak megítélésében, hogy a tanuláshoz való, egész életen át tartó jog nem kegy az állam és a társadalom részéről, s az új informatika társadalom nem ismer befejezett tudást, azaz egész életre szóló képzettséget.

A hamburgi volt az ötödik az UNESCO felnőttoktatási konferenciái sorában. Az elsőt a második világháborút követően *Frederik Severin Grundtvig* emlékének tisztelegve a dániai *Helsingörben* tartották 1949-ben. A konferencia fő témái az analfabétizmus felszámolásának hosszú távú programja, elhatárolódás a népműveléstől – mivel kiszolgálta a Harmadik Birodalom ideológiai rendszerét –, valamint a felnőttoktatás emancipációja voltak.

A második konferencia rendezési jogát *Montreal* kapta meg 1960-ban, akkor, amikor az amerikai kontinens túljutott a szputnyik-sokkon, s amikor a gazdasági centrum országaiban negyven órára csökkent a munkaidő, s a közlekedés fejlődésével rohamosan nőtt a szabad idő mennyisége. A konferencia alaptémája a *permanens oktatás* volt. Felismerték ugyanis, hogy a képzés és a munka világa szorosan összefügg, s a piac, a termékek és a szakmák szerkezetének dinamikus változásai, valamint a munka világának gyors átrendeződése egyes csoportoknál elkerülhetlenné tették a tartós munkanélküliség állapotát. Beteljesedni látszott a marxi jóslat: életünk során legalább háromszor szakmát váltunk, és a változások közötti állapot, vagy az arra való felkészülés meghatározó eszköze a tanulás, a képzés.

Nem véletlen, hogy 1972-ben *Tokió* volt a következő konferencia színhelye. A „japán csoda”, a gazdaság és a társadalom rohamos átalakulása a szakmai képzés felé terelte a figyelmet. Felismerték azt is, hogy a XIX. századi gyarmati rendszer végleg megszűnt, s a volt gyarmatosítók felelősséggel viseltetnek a hátrahagyott országok gazdasági, kulturális és oktatási állapotáért.

Az 1985-ben, *Párizsban* megrendezett negyedik konferencia figyelembe vette a globalizáció várható következményeit, továbbá az információ-robbanási folyamatot. Jelmondatává vált, hogy *létre kell hozni a tanuló társadalmat*. A lehetőségek és a cselekvési program azonban nem voltak egyértelműek, hiszen az emberek életéselyeiben, életmódjában, gazdasági és kulturális helyzetében még a legfejlettebb országokban is különbségek mutatkoznak, s ezek az eltérések kontinensenként és

országoként egyre csak nőnek. A tanuló társadalom így mást jelent Kelet- és Nyugat-Európában, mást az Amerikai Egyesült Államokban, és ismét mást Közép-, vagy Dél-Amerikában. Míg az ezredfordulóhoz közeledve az észak-amerikai kontinensen a közeljövőben várhatóan 32 óra lesz a heti kötelező munkaidő, s Kanada azzal dicsekedhet, hogy lakói harmada felnőttoktatási kurzusok résztvevője, addig Kolumbiában például a tanuló társadalom eszményének megvalósításában abban értek el hatalmas eredményt, hogy 12 év alatt 70 %-kal csökkent az analfabéták száma.

Az informális társadalomba történő átlépés problémái

A modernizáció megállíthatatlan folyamat, amely átjárja a társadalom egészét. Az ipusztriális társadalmat felválthatja az információs társadalom. A termelés jelentős része már nem nemzeti tulajdonú cégek, hanem az egész Földet behálózó „multik” irányítása alatt áll. Gyorsak a termékváltások, s ezekhez mindenhol hasonló szak-képzettség és vállalati kultúra szükséges. A tanulás már nem csupán a művelődés és a kultúra javainak elsajátítására irányuló társadalmi és egyéni program, hanem a humán tőkébe való beruházás, amely tudástőkét termel. Ennek fejlesztése érdeke az embernek, mint erőforrásnak. A tanulás és a képzés tehát egyfelől, mint beruházás (egyéni, családi, vállalati, társadalmi és állami források felhasználásával), másfelől, mint termelési költség értelmezhető. A tudás mint a termelés feltétele ugyanúgy amortizálódik, mint a termelés más eszköze, felújítása és a változó minőségi követelményekhez történő igazítása, alkalmassá tétele, mint vállalati gazdasági fogalom értelmezhető. A modernizáció folyamatos innovációt feltételez, ahol az egész életen keresztül tartó tanulásnak célja az, hogy eleven képességek termelődjenek, s a képességállomány kínálati és keresleti oldala egyensúlyának kívánt állapota előálljon. Az információs társadalomba való belépés átlép a kultúrákon és a nyelveken, hasonlóvá teszi a modern városok arculatát. Ennek következtében hasonló autók és hasonló kirakatok várják az embert, bárhová teszi is be a lábát; s függünk az Internet háló-ján, élvezve a kommunikáció végtelen szabadságát és félve az attól való elrekesz-tettség állapotától...

A Párizs és Hamburg közötti tucatnyi év alatt történetek bebizonyították, hogy az automatizáció megállíthatatlan; egyre kevesebb élőmunkával egyre több termék állítható elő, s az emberiség egy részének a jövőben nem lesz módja arra, hogy bekapcsolódjon a társadalmi munkamegosztásba, nem lesz munkaélménye. Így a szabad időt a jövő évezredben egészen másképpen kell majd értelmeznünk, mint ahogyan azt korábban tettük. A modernizációs folyamat a tanulásnak, oktatásnak és képzettségnek más szerepet szán. Olyan iskolarendszert és oktatási minőséget követel, amely szolgálja a technológiai igényeket, s már az alapképzés és az életidő egyharmadára igényt tart, amelyre a permanens tanulás, a szervezett képzés és az önfejlesztés – jelenléti és virtuális oktatás – épül mindhalálig. Az iskola és a felnőttoktatási rendszer a kettészakadó társadalomban másoknak a végtelen szabad idő tanulás-sal való kitöltését, a szociális viselkedés elsajátításának feltételét, tartós parkoló pályát jelenti.

Ez a vízió távol esik a múlt század „a bőség kosarából egyaránt mindenki vehet” kommunisztikus jövőképétől és a mindenoldalúan kiképzett harmonikusan fejlett személyiség illúzióitól, kialakíthatóságának voluntarista optimizmusától. Az infor-

matikai társadalomba történő belépés és a tudás forradalma nem várt fordulatot hozott: kitűnt, hogy az analfabétizmus új formája jelent meg, mégpedig a *funkcionális analfabétizmus*. Az emberek egy része egészen egyszerűen nincsen rákényszerülve arra, hogy használja az iskolában valamilyen szinten és mélységig megszerzett ismereteit, az alapvető írás-olvasás-számolási készségeit. A jelenségre először Hollandiában és az Egyesült Államokban figyeltek fel: kitűnt, hogy lakosságuk egynegyede funkcionális analfabéta. Hazánkban *Csoma Gyula, Lada László, Kádárné Fülöp Judit* a funkcionális analfabéták arányát ugyancsak 25 % körülre teszik. A nem várt jelenségek felvetik a társadalmak kulturális kettészakadásának lehetőségét.

A nyitottá váló világban egyre könnyebb a mobilizáció. A kultúrák közötti híd szerepét egyre inkább a használható *idegen nyelvi ismeret* tölti be. Természetes elvárás lett az élő idegen nyelvek ismerete. A nyelvtanulás tömegesen jelentkező igény, a nyelvismeret egyre több munkakör betöltésének feltétele. Ez a hamburgi felnőttoktatási világkonferencia üzenete. „A tanulás kulcs a XXI. századhoz” című dokumentum korábbi vélekedéseket alakít át. Ezáltal új feladatokat ró a kutatókra, a gyakorló felnőttoktatókra, a politikusokra, az oktatásügy, a kultúra és a művelődésügy, valamint a foglalkoztatással, a munka világával foglalkozó szakemberekre. A feladatok a különböző országok helyzetéhez mérten differenciáltak, a Föld különféle tájain eltérőek, a súlypontok a gazdasági és a társadalmi rendszerek fejlettségének függvényében alakulnak.

Iskolarendszer és felnőttoktatás

A felnőttoktatás nem választható el az iskolarendszertől, eljárásainak mikéntjétől. Az iskola – elvitathatatlan szükségessége és eredményei ellenére – konfliktusok forrára, amely kihat a tanulók elsajátításához való viszonyára, iskolai előmenetére, tanulási eredményeire, pályaválasztására, elhelyezkedési esélyeire. A hamburgi konferencia kiemelte a tanulás minőségének és az iskolarendszer fejlesztésének ügyét. Tény, hogy a felnőttek jelentős hányadának azért vannak tanulási nehézségeik, mert már gyermekkorukban sem tanultak meg tanulni. Az iskola szívesebben választja a teljesítményorientált eljárásokat, lemond a nevelés lehetőségéről, tudásátadó funkcióit azonosítja a szelekcióval, amely által a társadalmi mobilitás befolyásolásában jelentős szereppel bír. A felnőttoktatás korábbi alapfunkciója a pótlás volt: az iskolarendszerben gondolkodók a képzés keretében igyekeztek világjobbító szándékaikat úgy megvalósítani, hogy a kulturális hátrányok leküzdésével egyidejűleg biztosítsanak esélyt és lehetőséget a szociális lét jobbítására, a társadalmi mobilitás elősegítésére. A szociális hátrányban lévő gyermekek szociális státusza öröklődik, így az alacsony iskolai végzettségű felnőttek már gyermekkorukban sem voltak képesek eredményesen tanulni, nem szereztek sikerélményt az iskolában, s nem is szerették meg a tanulást sem. Úgy tűnik, hogy azok a felnőtt lemorzsolódók, akik a legkisebb nehézség láttán abbahagyják a tanulást, elsősorban a korai gyermekkori iskolai élményeik és rossz tanulási szokásaik áldozatai.

Az oktatási rendszer hibáihoz kapcsolódik a hamburgi konferenciának az a másik javaslata, hogy átjárhatóvá kell tenni a felnőttek által igénybe vett intézményeket, azaz olyan akkreditációs eljárásokat kell alkalmazni, amelyek beszámíthatóvá teszik a korábban megszerzett ismereteket és képességeket. Ez csökkentheti a kvalifikáció

vagy a végzettség megszerzésére fordított idő mennyiségét. A felnőtt tanulási szándékát tisztelni kell. A figyelmet erre a valamennyi résztvevő államnak javasolt „*felnőtt tanulók hete*” keretében kell felhívni, ahol a helyi nyilvánosság és a média közvetítésével azok is kedvet kaphatnak a tanuláshoz, akik még nem kapcsolódtak be semmilyen képzési formába. A felnőttek tanulásának a legfőbb akadálya az időhiány. A konferencia ajánlása: *mindenkinek biztosítsanak napi egy óra tanulási lehetőséget.*

A felnőttoktatás és a szociális helyzet

Sokan úgy gondolták, hogy a felnőttoktatás intézményei „mindenhatók”, azaz képesek megoldani a társadalom minden baját és ellentmondását. Természetesen a felnőttoktatás önmagában nem képes megoldani a szegénység, a diszkrimináció, a szociális depriváció okozta feszültségeket. Tapasztalataink arról szólnak, hogy a felnőttoktatás képes hozzájárulni ezen konfliktusok feloldásához. A modern, tudásalapú társadalom ellentmondásai ugyanis nem feloldhatatlanok; a felnőttoktatás a szükségletek kielégítésében szerzett gyakorlata által képes hozzájárulni a társadalom belső bajainak orvoslásához. Szép számmal vannak olyanok, akik a társadalom peremére szorultak. Az esélytelenek képzettségi deficittel küzdenek, és ellehetetlenült anyagi helyzetüknél fogva nem is tudnak bekapcsolódni a munka világába. Képzetlenek, munkanélküliek, esetleg más társadalmi hátrány és megkülönböztetés is sújtja őket, életformájukká vált a munkanélküliség, s a kulturális hátrányt átszármaztatják a következő generációra is. A felnőttoktatás mély empátiával és segítő programokkal fordul feléjük. Szociokulturális hátrányuk leküzdése különböző felzárkóztatási program keretében valósul meg. Meg kell találni ugyanakkor annak lehetőségét is, hogy az alacsony végzettségű szülők a gyerekekkel történő együttthaladással kapcsolódjanak be a felnőttoktatásba.

A felnőttoktatás és a nők

Magyarországon is problémás a nők társadalmi betagozódottsága. A nemzeti jelentésben például feltűnő, hogy ezt a rubrikát üresen hagyták. Miközben hazánkban a nők átlagos kvalifikációs szintje meghaladja a férfiakét, a fontos tudományos, állami és önkormányzati, társadalmi szerepekben, a gazdasági vezető pozíciókban arányuk alulreprezentált. A női szerep eleve hátrányt jelent a karrier építésében, a magasabb vezetői funkciók betöltésében. A felnőttoktatás irányítóinak és oktatóinak különös felelősségük van a teljes emancipáció megvalósításában.

Az alacsony végzettségűek és a felnőttoktatás

A hamburgi konferencia külön is felhívta a figyelmet az alacsony végzettségűek felnőttoktatási programjaira. Tény, hogy azok, akiknek nincsen valamilyen végzettségük, egyre esélytelenebbek. 1995-ben alig 5000 fiatalos és felnőtt vette igénybe a felnőttek általános iskoláját. Ha összevetjük az alulképzettek számát az általános iskola bemeneti létszámával, és levonjuk a sajnálatos módon bekövetkező fogyást,

megállapíthatjuk, hogy folyamatosan újatermelődik a lakosság körében a gyakorlatilag iskolázatlanok száma. Az alapfokú felnőttképzés a rendszerváltás előtt és közvetlenül azt követően a fővárosban és a megyeszékhelyeken önálló iskolával, másutt általában tagozattal rendelkezett. A normatív támogatás bevezetését követően ezen intézmények eleve csökkentett támogatást kaptak, majd a helyi önkormányzatok először ezeken próbálták ki az összevonásokat, a költségvetési megszorításokat. A gimnáziumi érettségi és a szakközépiskolai képesítő ugyanakkor máig magas presztízsnak örvend. A középiskolák esti és levelező tagozatai 1995-ben közel 76 ezer felnőtt tanulót regisztráltak. Ez a tanulási kedv növekedését jelzi. Nem véletlenül, hiszen a középiskolai érettségi megléte feltétele az iskolarendszerű szakképzésbe történő bekapcsolódásnak. A középiskolák jelentősége különösen megnőtt a szakmunkásképző intézményekből kikerülő, közel 50 %-os arányban elhelyezkedni nem tudó fiatalok „parkoltatásában”. Minden valószínűséggel átgondolásra érdemes a közel negyed százados múltra visszatekintő szakmunkások szakközépiskolájának a kiterjesztése.

A cigányság és a felnőttoktatás

A cigányság feszítő szociokulturális probléma Közép-Európában. Terjed a rasszizmus, a kisebbségi és a többségi társadalomban egyaránt tetten érhető az elkülönülési törekvések. A választások idején a politikusok „füt-fát” ígéretnek a cigányság szavazataiért, de valójában vajmi keveset tesznek értük. Még egy évtized, s hazánk lakosságának egyötöde roma lesz. A reális jövőtudattal rendelkezők közül sokan az ország etnikai és kulturális kettészakadásáról beszélnek, mások a cigányság „barátaiként” tüntetik föl magukat. Utóbbinak kedvez az értelmiségiek filantróp begyökerezettsége, a szegénység és a kirekesztettség miatti polgári szégyenérzet. A CONFINTEA kongresszus sajátos nagy feladatot adott – elsősorban az európai országoknak – a látható cigány-ellenesség és a cigányok hátrányos megkülönböztetésének feloldására. A felnőttoktatás feladata ebben részben a társadalompolitika és a közoktatás kritikája, illetve korrekciója. Nincs, vagy csak kevés a speciálisan kiképzett, a roma kultúrát, nyelveket, szokásokat ismerő tanító, tanár, felnőttoktató. A cigányság jelentős része mélyen a létminimum alatt él, iskolázatlanok, szakképzetlenek. Érdekvédelmi és kulturális szervezeteik, önkormányzataik egyedül képtelenek megoldani a problémáikat. Szegénységük újatermelődik. A felnőttoktatás, a közművelődési intézményrendszer és a civil társadalom érzékeny és hatékony szociálpolitikával, helyes kormányzati és oktatáspolitikai lépések sorozatával segíthet a gondok orvoslásában.

Az elítéltek és a felnőttoktatás

Hazánkban a nyugat-európai normákat a büntetés-végrehajtási intézményekben biztosított életkörülmények még részben sem közelítik meg. Az elítéltek – és elsősorban a hosszú végrehajtási időre bezártak – legfőbb gondja a hospitalizáció és az intézményfüggés mellett az, hogy onnan kikerülve képtelenek visszailleszkedni a börtön falain kívüli világba; az elítéltek jelentős részének megszakadnak a szociális, családi, emberi kapcsolataik, s korábbi szakképzettségük is – ha egyáltalán volt –

leértékelődik. Tény, hogy a büntetés-végrehajtás intézményeiben fogvatartottak közül az alacsony képzettségűek aránya meghaladja a társadalmi arányukat. Míg a világ egyik felében mód nyílik a börtönökben az elítélt felnőttek oktatására, addig Magyarországon korlátozottak a lehetőségek. A hamburgi konferencia felhívta valamennyi UNESCO-tagállam figyelmét arra, hogy a büntetés letöltésének idejét részben felnőttoktatásra kell fordítani. A büntetés-végrehajtás ténye, a külvilággal történő kommunikáció szükségszerű szűkítése és a távoktatás szolgáltatásainak kiterjesztése az ellentmondások sorozatát veti fel. A felnőttoktató szakma ugyanakkor nem mondhat le az igénybe vételt lehetővé tevő relatív szabadság biztosításáról, tudva azt, hogy csak ez biztosítja a szakképzés különböző formáinak elérhetőségét, felismerve, hogy a tanulás eszköze a pótlólagos szocializációnak, a magatartás korrekciójának.

A felnőttoktatás és a munka világa

A század végére evidenciává vált az emberi erőforrásnak a gazdasági életben betöltött meghatározó szerepe. A foglalkozások betöltéséhez hozzátartozik az új szakmai ismeretekhez való dinamikus adatáció, a permanens képzés, továbbképzés.

A gazdaság a maga erőterében jól működteti a szakképzés funkcióit. A foglalkoztatók beruházásként kezelik a munkavállalók képzését, amit költségként számolnak el. A termékszerkezet változásához kapcsolódó szakmasztruktúra-váltás kezelésének alapvető eszköze a munkaerőpiaci képzés, a szervezeten belüli betanítás és továbbképzés. A kvalifikációs nível egyre növekszik, a felsőoktatás szakképző funkciója elvitathatatlan. A szakképzés folyamatosan növekvő általános műveltséget igényel. Az Országos Képzési Jegyzék a szakmáknak több, mint felét érettségéhez köti. A szakképzés egyre inkább a hagyományos iskolarendszeren kívülre kerül. A munka világa a társadalmi konfliktusok gyűjtőhelye, és az érdekegyeztetésen alapuló demokratikus rendszerben a társadalmi béke megőrzése mindenkinek alapvető érdeke. A munkáltatók és munkavállalók közötti párbeszéd egyik el nem hanyagolható eleme a felnőttoktatás, amelynek kiterjesztésében mindegyik félnek szüksége van az együttműködésre. A munkáltatók – elsősorban a nagy hagyományokkal rendelkező termelő külföldi tulajdont képviselők – számára fontos a munkavállalók tanulási képességeinek karbantartása. Tréningeket és tudás-, illetve műveltségbővítő tanfolyamokat végeztenek el dolgozóikkal. A pozitív példák ugyanakkor nagyobb szakmai publicitást kell adni.

Felnőttoktatás, környezet- és egészségvédelem

Az emberiség jövője azon múlik, hogy a bioszférát milyen mértékben képes megővni a termelés és a fogyasztás természet- és környezetromboló hatásaitól. A természeti erőforrások, a fellelhető energiahordozók felélése, az ipari és a lakossági hulladék mindent ellepő terjeszkedése veszélyezteti az emberiség jövőjét. A környezetvédelem ügye felértékelődött, és a felnőttoktatás számára is határozott feladatokat jelent. Evidencia, hogy a környezet és az egészség között szoros az összefüggés. A hamburgi konferencia határozatba foglalta az egészségre való készítetést, az egészségnevelés és a prevenció ügyét. A felnőttoktatás részének tekinti

ségnevelés és a prevenció ügyét. A felnőttoktatás részének tekinti a civilizációs betegségek csökkentését azáltal, hogy különböző képzési formákban befolyásolja a felnőtt lakosság életmódjának alakítását, étkezési szokásainak megváltoztatását. Míg a világ egyik felében az éhezés természetes létállapot, addig a másik felében lényeges felnőttképzési forma a mozgáskultúra, rekreációs képzés, a felnőttek szabad idő sportja.

A felnőttoktatás és a béke ügye

Az emberiség jövőjének feltétele a béke. A nemzetközi stabilitás kialakítása és biztosítása része a politikai és gazdasági integrációs folyamatoknak. Nemzetközi politikai és katonai szervezetek együttesen kísérik megóvni a Földet a modern fegyverek okozta végkatasztrófától. A felnőttoktatás számára különösen nagy feladat a békekultúra fejlesztése, a demokrácia intézményeinek elfogadtatása, továbbá a társadalom mind szélesebb rétegeibe történő beépítése. A békekultúra alapja az állampolgári és a politikai oktatás. A felnőttoktatás keretében megvalósuló politikai oktatás szükségszerűen pártokhoz kötődik; emellett azonban mind nagyobb jelentőséggel bír, egyre több tapasztalat halmozódik fel a pártoktól független, a társadalom és az állam belső működésének megismerésére irányuló oktatási formákról. A békét egyrészt a felhalmozott katonai potenciál és a magas színvonalon kiképzett hadseregek garantálják, másrészt a béke ügyét jól szolgálja más népek nyelvének, kultúrájának megismerése, a kulturális turizmus. A felnőttoktatási szakirodalom megkülönbözteti a kereskedelmi és a kulturális turizmust. Utóbbi keretében megfelelő oktatási programok készítik elő a konkrét utazási aktust. Ugyancsak a békét szolgálja a nemzetközi migráció következtében bővülő nemzeti kisebbségek és a többség harmonikus együttélésének előítélet-mentes szellemi feltételeinek biztosítása.

A hamburgi konferencia feladatai a magyar felnőttoktatásban

A magyarországi felnőttoktatás jelenleg nem rendszer-szerűen működik, így meglehetősen kaotikus képet mutat. Alrendszerei: szabadoktatás, munkaerőpiaci képzés, továbbképzés, rekreáció, iskolarendszerű felnőttoktatás, közösségfejlesztés, lakóhelyi önszervező, kistérségi együttműködés, a magas kultúra közvetítése és a befogadás előkészítése, egészségnevelés, felnőttkori kulturális turizmus, a klasszikus tanfolyami rendszerű és egyedi ismeretterjesztés elemei és gyakorlata ugyanúgy működnek, mint Európa más országaiban. A gondok az összerendezettség hiányából, a források korlátozottságából és a felnőttoktatás szerepének alábecsültségéből fakadnak. A modern felnőttoktatás nemzetközi trendjei ugyanakkor hazánkban is fellelhetők. A tanuló társadalom eszménye egyre inkább a hazai közgondolkodás részévé válik. A modern felnőttoktatás tevékenységeinek egy részét a közművelődés látja el. Sajnálatos azonban, hogy sem elméletileg, sem az intézményi gyakorlatban nem tisztázott a közművelődés és a felnőttoktatás viszonya.

Elképzelhetetlen, hogy a közművelődés lemondjon a szisztematikus tudást adó folyamatokban való közreműködéséről. A művelődési ház – amely jelenleg a legfontosabb felnőttoktatási intézmény – gazdasági működőképességének biztosítása érdekében olyan funkciókat kénytelen felvállalni, amelyek nem kötődnek szorosan a

felnőttoktatási alapfeladatokhoz. A művelődési ház, mint intézmény funkcióváltásának elmaradásáért felelős persze a felnőttképzés professzionális gárdája is, hiszen közreműködött abban, hogy a népművelő szakma mintegy 25-30 évvel ezelőtt könnyedén átlépjen a népművelés ideológiai és politikailag negatív konnotációval bíró fogalmán és gyakorlatán, s elfogadja a hatvanas-hetvenes évek fordulóján a gazdasági mechanizmus megbuktatásában közreműködő politikusok által kitalált, máig ható, elfogadott, homályos tartalmú *közművelődés* fogalmát. A politikai és ideologikus tartalmakat hordozó közművelődés intézményrendszere csak lassan változott, s a rendszerváltó folyamatban szembekerült az általa megjelenített állami-politikai szerepvállalással, valamint a civil társadalom önszerveződő művelődési mozgalmáival. A korábbi társadalmi rendszer minden emlékét, negatív és pozitív tapasztalatát máig magán hordozza a közművelődés szavunk, fogalmunk. E Széchenyi Istvántól származó, és Pozsgai Imre által újra felfedezett kifejezésünk lefordíthatatlan idegen nyelvekre, hiszen egyszerre jelenti a felnőttoktatással, a közösségi munkával, a kultúráközvetítéssel, animációval, amatőr kulturális mozgalommal való kapcsolódást.

A felnőttoktatási rendszer sokszínű, sokféle. Céljai feltételezik a szakmai értékek mentén felelősséget vállaló szakemberek jelenlétét, magas szintű szervező munkájukat és konkrét részvételüket. Magyarországon megoldódott a közművelődési és az emberi erőforrással gazdálkodni tudó szakemberek képzése – mégpedig tanfolyami, iskolarendszeren kívüli és magas színvonalú egyetemi, főiskolai képzések keretében. Az elért eredmények mellett, vagy azok ellenére hiányzik a szervezett kutatómunka, s nincsen összehangolt kutatás-fejlesztés sem. Az innovációk elszigeteltek. A felnőttoktatást majdnem másfél tucat törvény érinti és szabályozza, s akkor még csak nem is beszéltünk az egyes szaktárcák által kiadott rendeletekről. A civil társadalom belső mozgásait, a kamarák erősödő szerepét, az általános és a szakképzés belső viszonyát, a második esély iskolarendszerét, ezek viszonyát a közoktatáshoz a tanuló társadalom jövőképeknek megfelelően kell szabályozni. Elkerülhetetlen a *felnőttoktatási törvény* megalkotása, amely által majd könnyebb lehet a hamburgi konferencia jelszavát megvalósítani, s a felnőttoktatás tényleg kulccsá válik majd a XXI. századhoz.

A FELVILÁGOSÍTÓ ATTITÚD LÉTJOGOSULTSÁGA

A POSZTMODERN LEZÁRJA AZT A KORT, amely a felvilágosodással kezdődött, és tagadja annak szinte minden állítását. Tagadja egyoldalú racionalizmusát, az Ész uralmába vetett hitét, a társadalmi lét tudatos alakíthatóságát, a történelmi fejlődésre irányuló optimizmusát. Ezzel ellentétben meggyőződéssel vallja az emberi lét pluralitását, alakításának bonyolultságát, valamint a változások irányának kiismerhetetlenségét, amiből következik az ideológiák és az elméleti rendszerek hitelességének kétségbe vonása¹. Úgy tetszik, a posztmodern teljesen más, mint elődje, a modernitás; feltételezhető tehát, hogy az utóbbi két évszázad alapelvei napjainkra elvesztették érvényüket.

Csakhogy nehéz egyetérteni a múlt elvetésének szándékával, hiszen a jelen nem a semmiből keletkezett, hanem valaminek az átalakulásából. Még a radikális tagadás esetén is belenő a múlt a formálódó újba, egyes elemei tovább élnek, legfeljebb a formájuk változik, s a hozzájuk kapcsolódó nézetek lesznek mások. Ezért érdemes megvizsgálnunk, hogy a felvilágosodás öröksége mennyiben él ma tovább, és mi az, ami valóban eltűnik, amit végképp korszerűtlennek kell tartanunk. Természetesen nem a két korszakot általában jellemző filozófia összehasonlítása a célunk, hanem a felnőttoktatás filozófiájáé, amely a modern felnőttoktatás kezdetétől alapvetően határozza meg a gyakorlatát. Hangsúlyoznunk kell vizsgálódásunk filozófiai jellegét, mert különben leegyszerűsíthetnénk a két korszak különbségét arra, hogy a nyomtatott szövegekből és a szóbeli kommunikációval történő tanulást a számítástechnika használata váltja fel, holott jóval többről van itt szó.

Már a posztmodern felfogás kialakulása előtt divat volt támaszkodni a felvilágosodás paternalizmusára, vagyis azt, hogy az értelmiség egy része jótéteményként kínálja műveltségét a tanulatlan embereknek, s társadalmi emancipációt ígér nekik². E bírálat lényege az volt, hogy a gyakorlati életől távol álló kultúra nem lehet vonzó az egyszerű nép számára, s az életük javítását sem hozhatja magával. Igaz, a felvilágosodás magában foglalta az utilitarista szándékot is, de ez a gyakorlatiasság megmaradt az alapfokú képzettség szintjén, az ígért társadalmi felemelkedést és egyenjóságot nem adta meg³.

¹ Habermas, J. & Lyotrand, J. F. & Rorty, R.: *A posztmodern állapot*. Századvég Kiadó, Budapest, 1993.

² Filla, W.: *A felvilágosodás mint a „modern irányzatok” előfutára és eleme az osztrák népművelésben*. In: A felnőttképzés története Közép-Európában. A felvilágosodástól a II. világháborúig. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest, 1998. pp. 32-33.

³ Gruber, E.: *A szakmai továbbképzés története Ausztriában*. In: A felnőttképzés története Közép-Európában... p. 20. Gruber írja: „A legtöbb egyszerű kézműveltség e korai üzemekben gyorsan megtanulható volt és nem követelt feltétlenül meghatározott foglalkozásra irányuló képzettséget... A gépek szakadatlan és rendszeres működése csupán állandó figyelemösszpontosítást és azonos kézműveltségek ismétlését követelte meg. Az alárendeltség, alkalmazkodó képesség és fegyelem fontosabb volt a célzatos kép-

A posztmodern filozófia e bírálatot azzal egészítette ki, hogy utópisztikusnak minősítette a „tudás hatalom” jelszavát, mert úgy vélte, hogy semmilyen elméleti tudás sem adhat bizonyosságot a valóságról és annak tetszés szerinti alakításáról. A valóság rendkívül differenciált és gyorsan változó, ezért a tudomány csak megkísérelheti ennek leírását, felismerve, hogy minden ilyen összegzés múlandó érvényű. Ráadásul a tudomány specializáltsága miatt csak egyoldalú képet adhat a valóságról, ezért a személyes tapasztalat életközelibb és hitelesebb is.

Tény, hogy a tapasztalatokra építés szükségessége már a posztmodern filozófia megjelenése előtt követelménnyé vált a felnőttoktatásban. Azt viszont kevésbé ismerték fel, hogy a tapasztalat csak változatlan körülmények között hasznosítható. Ha igaz az, hogy a gyorsuló változások korában élünk, akkor a tapasztalatokat kritikailag éppúgy át lehet alakítani, mint az elméleti általánosításokat. Sőt, valószínű, hogy utóbbiak érvénye hosszabb életű, a tapasztalati tudás viszont változó viszonyok között csak önkényes vélekedésekhez és túláltalánosító előítéletekhez vezet⁴.

Ha egyáltalán élhetünk kritikával az elméletek felhasználásával szemben, akkor inkább csak annyit mondhatunk, hogy nem szabad azokat dogmaként értelmezni. Azaz minden elmélet csak az adott viszonylatok egymásra hatásában fogható fel, és ezt az az ember tudja megtenni, aki rugalmasan gondolkodik, aki felfedezi az adott helyzetben érvényes, aktuális vonatkozásokat.

Nyilvánvaló, hogy ebben igen nagy szerepe van a kreatív gondolkodásnak. Bár a kreativitás napjainkra jellemző képzési igény, nem tagadható, hogy ez már része volt a felvilágosodás filozófiájának is. De a felvilágosodás elválasztotta egymástól az észet és a képzeletet⁵: az egyik érvényesülési területét a tudományban, a másikat pedig a művészetben jelölte meg. Ennek megfelelően került egymással szembe az *intelligencia* és a *kreativitás*, és lett az első a tanítás-tanulás meghatározója, míg a második a tehetség intuíción alapuló tevékenységének területévé vált. Csakhogy ily módon a tanulás kizárólag az objektív valóság megismerése lehet, míg a művészet a szubjektivitás megnyilvánulásáé.

Ezek után nem csodálható, hogy sokan a tanulást a tananyaggal történő szolgálai azonosulásnak tartják, mellőzve abban az önállóságot és a lehetőséget az alkotó gondolkodásra⁶. A tanulóknak ezek szerint mindig azt kell megtanulniuk, amit nekik a szakértők tanítanak, s mennél hívebben adják vissza azt, annál jobb lesz a tanulásuk eredménye.

Nem véletlen, hogy ez a felfogás előnyben részesíti a „tananyag” memorizálását és feleslegesnek tekinti a problémák önálló megítélését. Az öntevékenységet csupán a tanulást követő gyakorlati alkalmazásban fedezi fel, s a kreativitás fejlesztését is csak erre korlátozza. Feltehető azonban, hogy a tanultakat alkalmazó gyakorlat kreatívvá csak akkor válhat, ha már az ismeretszerző tanulás is alkotó jellegű. Más szóval élve: ha a tanulás nélkülözi az önálló gondolkodást, akkor az ahhoz kapcsos-

zetségnél. (Gruber, E.: *Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation*. Profil Verlag GmbH, München-Wien, 1995. p. 44.)

⁴ *Kreatív sokszínűség. A Kultúra és Fejlődés Világbizottságának jelentése*. Osiris Kiadó & Magyar UNESCO Bizottság, Budapest, 1996.

⁵ Márkus György: *Kultúra és modernitás*. T-Twins Kiadó & Lukács Archivum, Budapest, 1992. p. 67.

⁶ Loránd Ferenc: *Az önművelés igényének és képességének fejlesztéséről*. In: *Kultúra és Közösség*, 1975/1. sz. pp. 2-3.

lódó gyakorlat sem lehet igazán öntevékeny – hacsak nem azonosítjuk ezt az önkényességgel.

Azt hihetnénk, hogy az önálló gondolkodás, és azzal együtt a szubjektivitás igénye hiányzott a felvilágosodásban uralkodó racionalitásból, s a természeti törvényekhez igazodó mentalitásból. Ennek cáfolatára érdemes *Kantot* idéznünk, aki arra a kérdésre, hogy „mi a felvilágosodás?”, így válaszolt: „A felvilágosodás az ember kilábalása maga okozta kiskorúságából. A kiskorúság pedig az arra való képtelenség, hogy valaki mások vezetése nélkül gondolkodjék.”⁷ Ennek oka Kant szerint a többség „restsége és gyávasága”, „kényelemszeretete”, mert az emberek többsége kockázatmentes szabályzatokhoz, előírásokhoz igazodik, mások véleményét követi.

Kant tehát az *önálló véleményalkotást* a felvilágosodás lényegének tartotta. Véleményével nem állt egyedül. K. G. *Lichtenberg* egyik aforizmájában a következőt írja: „Ha az embereket nem arra fogják tanítani, hogy mit gondoljanak, hanem arra, hogy miképpen gondolkozzanak, akkor majd megszűnik minden félreértés.”⁸ Ha a „helyes” gondolkodásmódon „ésszerűt” értünk, mégpedig nem a sematizálást, a közhelyek alkalmazásának értelmében, akkor nyilvánvaló, hogy itt az objektív és a szubjektív tényezők összhangjáról van szó. Tulajdonképpen ezt fejezi ki a posztmodern filozófia felismerése is a gondolkodás és a nyelv „játékosságának” jelentőségéről. Ez a játékosság ugyanis a kreativitás lényege.⁹ A kreativitás pszichológiája szerint az alkotás feltétele a spontaneitás, az asszociációs készség, a divergens gondolkodás, a látszólag össze nem tartozó tapasztalatok kombinációjával új struktúrák kialakítása, az alternatívák összehasonlításából eredő döntésképesség. E pszichológia úgy véli, a kreativitás tanítható és tanulható, nem kizárólagos sajátja a zseniális embereknek. Ha ez így van, akkor érdemes fontolóra vennünk *Lichtenberg* javaslatát, s megvizsgálni, mit tehet a felnőttoktatás ennek megtanításáért.

Időszerűségét a posztmodern filozófia is alátámasztja. Amikor arról szól, hogy problémáink megoldásában nem bízhatunk a minden helyzetre érvényes elméletek segítségével, s a valóság relativitása miatt mindenkinek magának kell megtalálnia a válságból kivezető utat¹⁰, tulajdonképpen az önálló gondolkodás és cselekvés megtanulásáról beszél. Ehhez hozzátartozik a problémaérzékenység és a valóság kritikus szemlélete éppen úgy, mint a szükséges információk megkeresése, önálló értelmezése és összekötése, valamint a hatékony cselekvés módjának kidolgozása.

Minden nehezebbnek látszik, mint a hagyományos értelemben vett tanulás, amely meghatározott szövegek emlékezeti rögzítését kívánta meg. Nehezebb, nem csupán a sokoldalúsága miatt, de azért is, mert ebben az ember nagy mértékben magára van hagyatva. S még ha segítséget kap is olykor tanítójától, nem várhatja, hogy az képes behelyezkedni minden egyes tanuló gondolatvilágába, s képes azonosulni készségszínjükkal, jártasságukkal és elképzeléseikkel. A felnőtt tanulónak tehát, ha jól felhasználható tudást akar szerezni, lényegében önmaga tanítójává kell válnia még abban az esetben is, amikor szervezett képzésben vesz részt. És a szervezett felnőttoktatásnak is mind nagyobb mértékben kell individualizálttá válnia, ha hozzá

⁷ Kant, I.: *A vallás a pusztá és határain belül*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1974. pp. 80-81.

⁸ Lichtenberg, G. Ch.: *Aphorismen*. Insel-Verlag, Leipzig, é.n.

⁹ Landau, E.: *A kreativitás pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1975. pp. 103-104.

¹⁰ Finger, M.: *Szüksége van-e a felnőttoktatásnak filozófiára?* In: Maróti Andor (szerk.): *Andragógiai szöveggyűjtemény II*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997. pp. 188-189.

akar járulni tanulói tanulási képességének fejlődéséhez, végső soron szellemi fejlődéséhez.

Persze az individualizáltság nem jelent könnyebbséget a tanításban és a tanulásban. Állandó viszonyítást kíván az egyetemes a helyi és a személyes valóság között, s ha figyelembe vesszük a valóság állandó változását, akkor a távolabbi múlt, a közelmúlt és a jelen között is. Bármennyire is jogos a posztmodern felfogás igénye, hogy figyelmünk a jelen problémáira összpontosuljon, ez az

állapot nem szakítható ki az idő folyamatából. Olyannyira nem, hogy a pragmatikus tanulás nem tekinthet el azoktól a lehetőségektől sem, amelyek a jelenben a jövő felé mutatnak. Ha a perspektivikus gondolkodás eltűnik a felnőttek tanulásából, akkor ez minden bizonnyal kreativitásuk lehetetlenségét fogja jelenteni.

Hasonló a helyzet a tanulás egyéni jellegével is. Ha a kreativitás feltételezi az asszociációs készség és a divergens gondolkodás fejlettségét, valamint a képességet arra, hogy látszólag össze nem tartozó elemekből új struktúrákat, új eljárásokat építsünk, akkor az alkotó jellegű tanulás is szükségessé teszi az azonos tárgykörben érdekelt személyek kommunikációját és kooperációját. Nyilvánvaló, hogy ez ösztönző hatással lehet minden résztvevőre, főként abban a tekintetben, hogy megtanulhatják, hogyan lehet a különböző nézeteket egyeztetni, azokból új gondolati egységeket alkotni. A posztmodern álláspont csak a másság tolerálását hirdeti. Konszenzuson alapuló összekapcsolásokról nem szól. Talán azért nem, mert attól tart, hogy minden egységesítés a részek önállóságát számolja fel. Wilhelm Humboldt, a felvilágosodáshoz kapcsolódó újhumanizmus képviselője erről másként gondolkodott. Szerinte a műveltség egyszerre igényli az individualitást, az univerzalitást és a totalitást.¹¹ S e fogalmakon azt értette, hogy a kultúra elsajátítása egyszerre legyen személyes és a világ egészére kitérő, és a kettő között a kapcsolatot az alakíthatja ki, ha az egyén képes a világról szerzett benyomásait egységbe összefoglalni, mégpedig képességeinek minden oldalú működtetésével.

Úgy tetszik, ez ma is követhető. Ha nem lenne megvalósítható, akkor korunk embere nem tehetne mást, mint hogy belenyugszik élete szétesésébe, tájékozódása reménytelenségébe. És abba, hogy a globalizálódással szemben megpróbálja életterét és látóterét a lehető legszűkebbre összevonni.

MARÓTI ANDOR

¹¹ Spranger, E.: *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*. Verlag von Reuther und Reichard, Berlin, 1910. pp. 61-62.

VESZTESEKBŐL NYERTESEK?

SZIMBOLIKUS JELENTŐSÉGŰ, hogy az 1990-es években zajló átalakulás legjelentősebb változásai – privatizáció, foglalkoztatási válság, gazdasági visszaesés és fellendülés – után, az évtized végén került a fejlesztések középpontjába a *felnoítképzés*. Tény, hogy a Magyarországon végbemenő piacgazdasági átalakulás, s az azt kísérő tömeges munkanélküliség, munkahelyváltás és „vállalkozás-robbanás” a felnőtt társadalmat rendkívül mélyen érintette. A legutóbbi tíz évben a felnőtt munkavállalók egyötöde hosszabb-rövidebb időre munkát veszített, s a munkanélküliség veszélyérzete a foglalkoztatottak közel kétharmadánál tartósan jelen volt. A gazdasági szerkezetváltással – átalakulással, magánosítással, új vállalkozások létrejöttével – kapcsolatosan pedig a munkavállalók több, mint kétharmada munkahelyet váltott. Az átalakulás legnagyobb vesztesei mintegy másfél millióan azok, akik tartósan kiszorultak a munkaerőpiacról, s kezdetben munkanélkülivé, majd jövedelempótló támogatásban részesülőkké, s végül az inaktivitásba kényszerülőkké váltak.

A történelmi léptékű gazdasági-társadalmi átalakulás válságjelenségeinek kezelése az 1990-es évek Magyarországon a fejlett országokban többé-kevésbé bevált foglalkoztatáspolitikai intézmények gyakorlatának fokozatos átvételével kezdődött. A munkanélküli regisztrációs rendszer német példa alapján történő átvétele 1989 és 1991 között zajlott, majd az aktív munkaerőpiaci politikák OECD-országokban bevált elemeinek adaptációja indult meg. E folyamat részeként formálódott a felnőtt társadalom munkát veszítő százalékeinek programot kínáló *munkaerőpiaci képzés*, kezdetben spontánul, majd egyre markánsabban intézményesülő formában.

A tágabb szakképzési rendszernek a munkaerőpiaci képzési rendszer olyan integráns része, amely a tömeges munkanélküliség kialakulásának időszakában rövid idő alatt, s ellentmondásosan alakult ki, azonban kapcsolódása az iskolarendszerű, elsősorban az ifjúsági korosztályokat felkészítő szakképzési intézményekkel megkérdőjelezhetetlen. Az egyenlőtlen fejlődés a tradicionális iskolai szakképzés és a nemzetközi hitel- és segélyprogramok által jelentős mértékben támogatott, a hazai körülmények között rendkívül gyorsan kialakult, korszerű módszereket alkalmazó regionális munkaerőfejlesztő és képző központok esetében számos, s nem minden esetben negatív feszültséget okozott.

A gyors és számos esetben spontán válságkezelés ellentmondásokkal is járt. A felnőttoktatás hagyományos formái, részben a közoktatáshoz és a felsőoktatáshoz kapcsolódva éles kontrasztot mutattak a piaci igényeket, s a társadalmi konjunktúra-elemeket is követni képes, újonnan formálódó, jelentős részben privát munkaerőpiaci képzési rendszertől. Az évtized második felére stabilizálódó gazdaság, s konszolidálódó munkaerőpiac az átalakulás konfliktusos szakaszából a fejlődés-növekedés időszakainak kezdetén új dilemma elé érkezett: lehet-e tartósan dinamikus növekedési pályára állni, ha a munkaképes lakosság jelentős hányada inaktív, s

ha a versenyképesség javítása érdekében folyamatossá kell tenni a szakmakultúra korszerűsítését. Leegyszerűsítve, a kérdés az, hogy a demokratikus intézményrendszer kialakítása és megszilárdítása mellett sikerül-e a piacgazdaságot megfelelő ütemben és hatékonysággal kiépíteni. Sikerül-e és mennyiben azt az érték- és életmódváltást – amely a piacgazdaság kiépülésével egyidőben zajlik – a már felnőttkorban lévők esetében az oktatás, művelődés eszközeivel megkönnyíteni?

A gazdasági rendszerváltás során a magyar társadalom munkaképes tagjaival szemben az a „kihívás” fogalmazódott meg, hogy munkaerejükkel: szaktudásukkal, műveltségükkel, széles értelemben vett tanulási képességükkel meg tudnak-e felelni a piacgazdaság új követelményeinek. Az oktatás és a szakképzés ezt a „kihívást” úgy is értelmezheti, hogy megfelelően tudja-e támogatni a lakosság tanulási igényeinek kielégítését, és az a tudás, amelyet kínál, megfelelően hasznosítható-e a piacgazdaság körülményei között.

Helyünk a világban

A felnőttképzés dilemmái sajátos módon mindenütt a világban kétpólusúak. Az 1997. évi UNESCO világkonferencia Hamburgban élesen rávilágított, hogy a fejlődő országokban még ma is alapkérdés az írástudatlanság megszüntetése és az iskolázottság (elsősorban az alapoktatás) populációs kiterjesztése. A felnőttoktatás művelődési és iskolázási hátrányokat kompenzáló alapfunkciója Magyarországon is évtizedeken át ideoliztikus jelleggel bírt. Az 1950-es évektől kiépülő középfokú oktatás komplementereként formálódott az az iskolarendszerű felnőttoktatás, amely ma is sokak számára a „klasszikus” felnőttképzést jelenti.

A hamburgi konferencia ugyanakkor azt is egyértelműen jelezte, hogy a fejlett országokban az aktív élet lényeges velejárójává vált a képzés-önművelés, sőt, meghatározó szerepe van az inaktivitás normális (nyugdíjas), illetve időszakosan kényszerű (munkanélküliség) időszakában. Magyarország a piacgazdaság gyors folyamatainak átmenetébe lépve az 1990-es évek második felére problémáival egyértelműen a fejlett országokhoz hasonló gondokkal szembesült. Ez nem volt egyszerű feladat, hiszen meg kellett alkotnia azokat a törvényeket, amelyek megalapozzák egy új munkaerőpiaci képzési rendszer megteremtését és működtetését; a szakképzés irányító szerveinek, intézményeinek és tanárainak pedig olyan programokat és módszereket kellett kifejlesztetniük, amelyek biztosítják a tanulni akaró emberek szakmai képzését és átképzését, beleértve a szükséges általános ismeretek megszerzését is.

Az Országgyűlés 1992-93-ban fogadta el az alap-, a közép-, a felsőfokú oktatás, a szakmai képzés és átképzés jogi kereteit rögzítő közoktatási, szakképzési, felnőttoktatási és foglalkoztatási törvényeket, amelyek azóta kisebb módosításokkal folyamatosan funkcionálnak. A rendszerváltás óta a szélesebb közvélemény is érezkelhette az új munkaerőpiaci intézményrendszer: a regionális képző központok és képzési vállalkozások tevékenységét, azok programjait, és az is ismert, hogy a nagyobb vállalatok korszerű humán erőforrás-fejlesztő, továbbképző szervezeteket hoztak létre saját dolgozóik képzésére.

A felnőtteknek szervezett tanfolyamokon, a foglalkoztatási támogatások jóvoltából évente 70-90 ezer fő vesz részt, ezenkívül 70-80 ezer fiatalabb és idősebb felnőtt tanul a különböző középiskolák esti és levelező tagozatain. A legóvatosabb becslé-

sek is 100-150 ezerre becsülik az önköltséges, illetve vállalati támogatású képzési formákba – nyelvtanulás, szakmai továbbképzés, számítástechnikai kiegészítő képzés – bekapcsolódók számát.

Joggal tehető fel a kérdés, hogy miért beszélünk egyáltalán új kihívásokról, hiszen a tények alapján azt mondhatjuk, hogy a felnőttképzés ügye lényegében rendben van: a felnőttek megfelelő számban tanulnak és tanulási szándékaik megvalósulásának sincs alapvetően semmilyen akadály. Ha a felnőttoktatást részben szabályozó törvényeket elemezzük, úgy már érezhető, hogy a részlegesség mellett számos vonatkozásban szabályozatlan a felnőttképzés ügye. A rendszerváltozás olyan gyors politikai és gazdasági átalakulással járt, amely a nevelés, az oktatás és a szakképzés szféráját is alapvetően érintette.

Magyarország az emberi erőforrással szemben támasztott társadalmi-gazdasági követelmények a rendszerváltozás következtében megváltoztak, a korábbi állami nagyvállalati rendszer összeomlása miatt megjelent és tartóssá vált a tömeges munkanélküliség. A lassan erősödő gazdasági fellendülés ugyan csökkentette a munkanélküliséget, a jelenleginél kiegyensúlyozottabb foglalkoztatottság megteremtéséhez azonban hosszabb ideig tartó, folyamatos gazdasági fejlődés szükséges. *A piacgazdaság követelményei kiélezték a munkaerő minőségével szemben támasztott versenyt*, ezzel egyidejűleg felértékelték a széles alapú általános műveltségen alapuló korszerű szakmai ismereteket és a magas szintű munkateljesítményt. Hasonlóképpen meghatározó munkavállalói tulajdonsággá vált a tanulási képesség, amely egyik alapja a munkaerő szakmai mobilitásának, valamint az aktív élet során szükséges, akár többszöri pálya- és szakmaváltoztatásnak. Ezek a tulajdonságok azonban az alacsonyabb iskolázottságú rétegekre kevésbé jellemzők.

A tömeges munkanélküliséggel sújtott rétegek háromnegyede általános iskolai, vagy legfeljebb szakmunkás végzettséggel rendelkezik. Körülbelül ugyanilyen kedvezőtlen arányú a tartós munkanélkülieken belüli iskolai összetétel is, míg a legalább érettségivel rendelkezők általában egy éven belül elhelyezkednek. *A tartós foglalkoztatás megteremtéséhez*, a munkanélküliség csökkentéséhez a gazdaság változó igényeinek megfelelően kiképzett, másrészt magasabb általános- és szakmai képzettséggel rendelkező munkaerő szükséges. Ugyanakkor azoknak a rétegeknek a képzését folyamatosan kell támogatni, amelyek önmaguk nem képesek programot választani, segítség nélkül tanulni és saját megélhetésüket önállóan biztosítani. A megváltozott követelmények hatására a társadalom jelentős részében – elsősorban az iskolázottabb rétegekben – erősödik az a felismerés, hogy a piacgazdaságban a sikeres munkavállaláshoz, a biztonságos megélhetéshez az iskola befejezése után is *további tanulás* szükséges: átképzés vagy továbbképzés, az elhelyezkedést segítő ismeretek elsajátítása, sok felnőtt számára viszont az első szakma megszerzése. A felnőttképzés különböző szintjein és formáiban ma már összességében több százezer fő vesz részt évente, amely meghaladja a középfokú oktatásban és képzésben résztvevő tanulók számát.

Heterogén szabályozás

A felnőttoktatás komplexitása plasztikusan kifejeződik a sokpólusú és szabályozási tárgyát tekintve is eltérő jogszabályokban. Ha csak a törvényi szintű szabályozást

vizsgáljuk, akkor is legalább három fő orientációt figyelhetünk meg. Az oktatási törvények közül a felsőoktatási törvény egyfelől az iskolai rendszerű képzésre vonatkozik, másrészt iskolarendszeren kívüli szakképzésre is ad felhatalmazást a felsőoktatási intézmények részére. Ez utóbbi finanszírozásának módja szerint költségterítéses, illetőleg vállalkozási tevékenység formában szervezhető. A felsőoktatás finanszírozása egyébként – nem állami fenntartású felsőoktatási intézmények esetén – a fenntartó által történik, illetőleg (állami intézmények esetén) hallgatói, képzési, létesítmény-fenntartási, továbbá programfinanszírozási előirányzatok címén a központi költségvetésből, az államháztartás más alrendszereiből, illetve egyéb forrásokból.

A közoktatási törvény lehetővé teszi az alap- és középfokú felnőttoktatást, mégpedig kizárólag iskolai rendszerű képzési formában, nappali, esti, levelező vagy más sajátos (például távoktatás) munkarend szerint. A törvény meghatározza azokat az életkori és egyéb kritériumokat (például tankötelezettség megszűnése), amelynek való megfelelés alapján kerülhet sor a felnőttoktatásban való részvételre.¹ A törvény idézett rendelkezései bizonyos alapot nyújtanak arra, hogy a felnőttképzés szempontjából a „felnőtt” személyét definiáljuk.²

A szakképzési törvénnyel egy olyan új jogi feltételrendszer jött létre, mely a munkaerőpiaci képzéseket a szakképzés rendszerébe is beillesztette, eltörölt számos, a rugalmas felnőttképzést akadályozó merev jogi szabályt. Szorosan ehhez kapcsolható, hogy egy olyan új állami intézményrendszer (képző központok) hálózata jött létre, amelyben a korszerű (moduláris) felnőttképzés módszereire alapozva a felnőttek előzetes tudásához alkalmazkodó, rugalmas be- és kilépést lehetővé tevő tananyagok tömeges kidolgozása és alkalmazása kezdődött el. Az intézményrendszer kialakítása a szakképzés feltételrendszerének elemzésére épült, szakmai referenciateremtő funkciója több irányú. Így például:

¹ 78. § (1) Azok, akik nem tankötelesek és nappali rendszerű iskolai oktatásban nem tudnak vagy nem akarnak résztvenni, a munkahelyi, családi vagy más irányú elfoglaltsághoz, a meglévő ismeretekhez, az életkorhoz igazodó iskolai oktatásban (a továbbiakban: felnőttoktatás) kezdhetik meg, illetve folytathatják tanulmányaikat.

(2) Az iskolai tanulmányok attól az évtől kezdődően, amelyben a tanuló

a) nyolc évfolyamos általános iskola esetén tizenhetedik,

b) tíz évfolyamos általános iskola esetén tizenkilencedik,

c) középiskola és szakiskola esetén huszonharmadik

életévét betölti, kizárólag felnőttoktatás keretében folytatható(...).

(3) A tankötelezettség megszűnése után a tanuló – kiskorú tanuló esetén a szülő és a tanuló közösen – dönti el, hogy az iskolai tanulmányait a (2) bekezdésben meghatározott időpontig a nappali rendszerű iskolai oktatásban vagy a felnőttoktatásban folytatja.

² 6. § (3) A tankötelezettség annak a tanévnek a végéig tart, amelyben a tanuló a tizenhatodik életévét betölti. A testi, érzékszervi, értelmi, beszéd-, továbbá más fogyatékos tanuló tankötelezettsége meghosszabbítható legfeljebb annak a tanévnek a végéig, amelyben a tizennyolcadik életévét betölti.

131. § (1) Azoknak a gyermekeknek, akik az általános iskola első évfolyamán a tanulmányaikat az 1998/99. tanévben, illetve ezt követően kezdik meg, tankötelezettségük fennállásának ideje – az e törvény 6. §-ának (3) bekezdésében meghatározottak szerint – két évvel, tizennyolcadik életévük eléréséig meghosszabbodik, illetve huszadik életévük eléréséig meghosszabbítható.

(2) Tizenhatodik életévének betöltése után kérelmére megszűnik annak a tankötelezettsége, aki érettségi vizsgát tett vagy államilag elismert szakképesítést szerzett, illetve házasságkötés révén nagykorúvá vált vagy gyermekének eltartásáról gondoskodik. A kérelmet a tanuló és – a nagykorúvá váló tanuló kivételével – a szülő közösen nyújthatja be. A kérelmet az iskola igazgatója tudomásul veszi.

- * a gazdasági és a nonprofit szféra munkaerő igényeire gyorsan reagáló speciális képzési programok indítása;
- * a foglalkoztatást elősegítő képzések folyamatos indítása a foglalkoztatási törvény alapján támogatható rétegek számára, a legszélesebb szakmai irányokban és az igen heterogén egyéni háttérhez (analfabétáktól a több diplomásokig) igazodó megfelelő programokkal (tudásszint kiegészítés, pályaorientáló képzés, felnőtt alapoktatás, eltérő kvalifikációs szintű képzések, vállalkozói képzések, munkahelykeresési technikák);
- * az egyéni kezdeményezésű szakmaváltások feltételeinek biztosítása;
- * országos és regionális programok indítása a munkanélküliséggel veszélyeztetett speciális rétegek (katonák, szabadságvesztésüket töltők) számára;
- * korszerű tananyagok, oktatási módszerek és technológiák bevezetése és fejlesztése.

A Magyarországon rendkívül gyorsan kialakult munkaerőpiaci képzési rendszerben a gyakorlatban tapasztalható főbb problémák a következők:

- Nem alakult még ki a teljes képzési rendszert átfogó, a mélyebb szakmai elemzésekre alkalmas információs rendszer.
- Nem egységes a képzésbe kerülők kiválasztásának és támogatásának gyakorlata.
- Megyéenként rendkívül változó a képző intézmények és képzési programok kiválasztásának gyakorlata. Elsősorban a döntési folyamatok bonyolultsága, áttételei miatt előfordul, hogy a szakmai szempontok háttérbe szorulnak, a bizottságokban esetleg szubjektív döntés születik. Ezek sokszor elhúzódnak, a munkanélküliek képzésbe kerülése így nem lehet folyamatos. Az általánosan alkalmazott pályázati rendszer igazságosnak tűnik, mivel azonban a képző intézmények valós minősítésére – általánosan elfogadott sztenderdek híján – ritkán kerül sor, a rengeteg pályázat íróasztalnál történő értékelése a versenyszituáció lezárását minimum megkérdőjelezi, a folyamat időigényét azonban biztosan jelentős mértékben megnöveli.
- A képzési irányok kiválasztása még bizonytalan információs bázison alapul, a tényleges munkaadói vélemények csak ritkán, vagy nem kellően épülnek be a javaslatokba, a szakirányok gyakran nem felelnek meg a munkaerőpiac igényeinek.
- A képzési programok költségei rendkívül széles határok között mozognak, és a szélső értékeket alapvetően nem a minőség és a hasznosság határozza meg. Egyfelől előfordul a túlzott költségek, másfelől sok esetben csak minőségileg nem megfelelő, „olcsó” programoknak van esélye a támogatásra.
- A támogatási rendszerek a mai szűkös keretek között túlságosan is az „átlag” munkanélküliekre koncentrálnak, nem ösztönzik eléggé az egyéni kezdeményezésű szakmaváltásokat.
- A képző intézmények minőségének hiánya az egyéni úton képzésbe kerülőket is hátrányosan érinti.

A szakképzési törvény szabályozási köre szélesebb a közoktatási törvényénél, hiszen abban megjelenik mind az iskolai rendszerű, mind az iskolarendszeren kívüli képzési forma, személyi hatálya pedig a jövőben – a szakképzés tekintetében – a

tankötelezettségüket teljesített személyekre terjed ki.³ E fejlődése olyan irányba mutat, melynek alapján a szakképzési törvény a felnőttek képzését fogja szabályozni (amennyiben a felnőtt fogalmán a tankötelezettségüket teljesített személyeket értjük).

Egy másik fontos megközelítést fejez ki a *közművelődési törvény*, amely a felnőttképzést a közművelődés körében szabályozza. A települési önkormányzat kötelező feladataként definiálja a helyi közművelődési tevékenység körébe tartozóan az „iskolarendszeren kívüli, öntevékeny, önképző, szakképző tanfolyamok, életminőséget és életésélyt javító tanulási, felnőttoktatási lehetőségek, népfőiskolák megteremtését”. Ennek konkrét formáiról a helyi önkormányzat rendeletet alkot, közösségi színteret, közművelődési intézményt tart fenn, vagy közművelődési megállapodás útján gondoskodik a feladat ellátásáról. A törvény kimondja, hogy a közművelődéshez való jog gyakorlása közérdek.⁴

Végül sajátosan érvényesül a munka világának hatása. A *munka törvénykönyve* a munkavállalók képzésének munkajogi konzekvenciáival foglalkozik. Ha a képzésben való részvétel munkáltatói kötelezés alapján valósul meg, a munkáltató a törvény erejénél fogva köteles a dolgozó ezzel kapcsolatos költségeit megtéríteni. Ilyen esetben a tanulmányi szerződés kötése kizárt, hiszen a munkáltató amellett, hogy kötelezi a dolgozót a képzésben való részvételre, nem írhatja elő számára további (szerződéses) feltételként azt, hogy a képzettség megszerzését követően meghatározott ideig fenntartsa a munkaviszonyát.⁵ Ha a képzésben való részvétel a munkavállaló

³ A közoktatási törvény átmeneti rendelkezéseket tartalmazó 124. §-a (7) bekezdése értelmében ugyanis „1998. szeptember 1-jétől – a párhuzamos képzés kivételével – /27. § (6) bekezdés c) pont és 29. § (8) bekezdés/ a szakképzésben résztvevő iskolákban folyó oktatást szét kell választani általános műveltséget megalapozó pedagógiai szakaszra és szakképzés megszerzésére felkészítő pedagógiai szakaszra. Ettől az időponttól kezdődően szakképzés kizárólag a tankötelezettség megszűnését, az utolsó középiskolai évfolyamot, illetve az érettségi vizsgát követően indítható új, első szakképzési évfolyamon.” A felsőfokú szakképzésben, illetőleg az iskolarendszeren kívüli képzésben eddig is csak a tankötelezettségüket teljesített személyek vehettek részt (a felsőoktatási törvény 83. § (1) bekezdés a) pontja, illetőleg a szakképzési törvény 52. § (1) bekezdése alapján).

⁴ A törvény értelmező rendelkezése értelmében közművelődési tevékenység: „a polgárok iskolán kívüli, öntevékeny, önművelő, megismerő, kultúraelsajátító, művelődő és alkotó célú cselekvése, amely jellemzően együttműködésben, közösségekben valósul meg.” A közművelődési tevékenység közművelődési intézmény, művelődési szervezet, illetőleg ez utóbbi egyik alfajában, a népfőiskola keretei között gyakorolható. „E törvény alkalmazásában:

o) közművelődési intézmény: a lakosság közösségi közművelődési tevékenységéhez erre a célra alapított, fenntartott, működtetett, megfelelő szakmai, személyi, infrastrukturális feltételekkel és alapító okirattal rendelkező költségvetési szerv vagy egyéb fenntartású intézmény.

t) Művelődési szervezet: minden olyan jogi személyiséggel rendelkező települési, megyei, regionális, országos szervezet (például népfőiskola), amely alapító okirata szerint e törvény 76. §-ában felsorolt közművelődési feladatokból egy vagy több tevékenység megvalósítására jött létre.

v) Népfőiskola: olyan felnőttoktatási célú tanfolyamokat szervező, helyi önszerveződés alapján létrejött szervezet, amelynek pedagógiai programja a szakismeretek átadásán túl személyiségfejlesztő (állampolgári, közéleti) elemeket is tartalmaz, s melyek lebonyolítási, oktatási rendszerét, módszereit a résztvevők maguk is alakíthatják.”

⁵ 103. § (4) A munkavállaló – munkabérének és költségeinek megtérítése mellett – köteles a munkáltató által kijelölt tanfolyamon vagy továbbképzésben résztvenni és az előírt vizsgákat letenni, kivéve, ha ez személyi vagy családi körülményeire tekintettel reá aránytalanul sérelmes.

111. § Nem köthető tanulmányi szerződés

a) munkaviszonyra vonatkozó szabály alapján járó kedvezmények biztosítására, továbbá

b) ha a tanulmányok elvégzésére a munkáltató kötelezte a munkavállalót.

laló szándéka (is), két lehetőség kínálkozik: tanulmányi szerződés kötése, illetőleg – ennek hiányában – bizonyos esetekben maga a törvény biztosít a munkavállalónak fizetett vagy fizetetlen munkaidő kedvezményt.⁶

A törvény a képzési formák közül egyedül az iskolarendszeren kívüli képzés esetében bízta teljes egészében megállapodásra (kollektív szerződésre vagy a felek közötti tanulmányi szerződésre) a munkavállalónak járó kedvezmények rendezését, vagyis ebben az esetben nem tartalmaz a törvény önmagában is kötelező jellegű szabályt.

Igény az új keretekre

A differenciált szabályozást szemlélve felvetődik a kérdés, valójában miért tartjuk önálló törvényi szinten is szabályozandónak a felnőttek oktatásának és képzésének helyzetét? Az előző vázlatos áttekintés részben választ ad, mivel a több törvényben eltérő fogalmi rendszerrel leírt, alanyi és intézményi jellegű szabályozás koherens rendszert nem alkot. Az oktatási törvények a „tanuló” szempontját, a közművelődési szabályozás pedig az „intézmény” szintjén meghatározott folyamatokat súlyozza. A példaként nem elemzett foglalkoztatási törvény eszközként kezeli és írja le a felnőttek átképzését, a munkajog pedig a munkaadó és a munkavállaló közötti reláció egyik sajátos elemeként kezeli a képzést.

Érdeemes e ponton éppen a jogharmonizáció igényét felismerve kitekinteni az Európai Unió gyakorlatára. Az európai integráció folyamatában ugyanis a munkaerő szabad áramlása és a versenyképesség, valamint a társadalmi koherencia javítása érdekében az utóbbi másfél évtizedben a *képzéshez történő hozzáférés (access)* kérdésköre előtérbe került. Az EU-ajánlások egyértelműen úgy fogalmazzak, hogy a technológiai fejlődés és a munkaszervezetek átalakulása, valamint az aktív korú népesség foglalkoztatásának bővítése (ide értve a nők növekvő részvételét a munkaerőpiacon) a felnőttkori képzéshez történő hozzáférés lehetőségeinek bővítését igényli. 1996-ban Firenzében és Dublinban az Európai Unió egyértelműen kifejezte, hogy prioritásnak tekinti a *lifelong learning*-hez való hozzáférést és az így megszerzett ismeretek, tudás elismerését. Figyelemre méltó az is, hogy az Európai Unió a felnőttképzés korszerűsítése során átfogó alapnak az 1989-ben elfogadott *szociális egyezményt* tekinti. E dokumentum kimondja, hogy minden munkavállaló képes kell legyen a szakmai képzéshez való hozzáféréshez, azért, hogy aktív életükben ezt hasznosítsák a felelős hivatalok. Ide értik a szociális partnereket is, amelyeknek

⁶ 110. § (1) A munkáltató szakemberszükségletének biztosítása érdekében tanulmányi szerződést köthet. A szerződésben a munkáltató vállalja, hogy a tanulmányok alatt támogatást nyújt, a másik fél pedig kötelezi magát, hogy a megállapodás szerinti tanulmányokat folytatja, illetőleg a képzettség megszerzése után meghatározott időn keresztül a munkáltatóval munkaviszonyát fenntartja.

115. § (1) Az iskolai rendszerű képzésben résztvevő munkavállaló részére a munkáltató köteles a tanulmányok folytatásához szükséges szabadidőt biztosítani.

115. § (5) A nem iskolai rendszerű képzésben résztvevő munkavállalónak tanulmányi munkaidő-kedvezmény csak abban az esetben jár, ha azt munkaviszonyra vonatkozó szabály elrendeli vagy a tanulmányi szerződés megállapítja.

116. § Amennyiben a munkavállaló általános iskolai tanulmányokat folytat, a munkaidő-kedvezmény alatt a munkából távol töltött időre távolléti díj illeti meg.

saját felelősségük körében létre kell hozniuk a folyamatos és állandó képzési szolgáltatásokat a személyek átképzése, új képzettségek megszerzése érdekében.

E részleges utalások ellenére is bővebb indoklást igényel, hogy miért tűzte ki feladatként a kormányprogram egy új, átfogó szabályozás – a *felnttktképzési törvény – megalkotását*. A program ugyanis kimondja, hogy a kormány kezdeményezi – széles körű szakmai-társadalmi egyeztetésre alapozva – az állampolgárok munkaerőpiaci pozíciójának folyamatos javítása, versenyképességük és ezáltal a gazdaság egészének teljesítménye javítása érdekében, a felnőttek oktatását-szakképzését jogi garanciákkal is biztosító felnttktképzési törvény koncepcionális előkészítését, és már e ciklusban történő elfogadását. A törvény tartalmára vonatkozóan igényként fogalmazódott meg, hogy az új szabályozás tegye lehetővé a piacgazdaság feltételei között az állampolgárok élethosszig tartó tanulását, folyamatos át- és továbbképzését, a korszerű oktatási programok és módszerek rendszerben történő alkalmazását.

A kormányprogram a szakképzés fejlesztésének céljait és feladatait meghatározó fejezetben kimondta, hogy a változó gazdasági és munkaerőpiaci körülményekhez alkotó módon alkalmazkodni képes munkaerő képzését és fejlesztését a kormány – a köz- és felsőoktatáshoz szervesen illeszkedő rendszerben –, az oktatási tárca által kidolgozott, átfogó humán erőforrás-fejlesztési stratégia által szándékozik megvalósítani.

Az emberi erőforrás képzésének a jelentősége távlatosan hazánk Európai Uniói tagságával felerősödik. Magyarország elfogadja és aktívan végrehajtja az Európa Tanács 1996 decemberi ajánlását, melynek alapján kiemelt tevékenységnek tekinti az oktatás és képzés egész életen át tartó fejlesztését, érvényesítve az Európai Bizottság *„Tanítani és tanulni – A kognitív társadalom felé”* című Fehér Könyvében foglaltakat is.

E feladatokban az a felismerés fejeződik ki, hogy a *piacgazdaság követelményei Magyarországon is megváltoztatták a munkaerő minőségével szembeni követelményeket*, ezzel egyidejűleg felértékelték a széles alapú általános műveltségen alapuló, korszerű szakmai ismereteket és a magas szintű munkateljesítményt. Meghatározó munkavállalói tulajdonsággá vált a tanulási képesség, amely egyik alapja a munkaerő mobilitásának, valamint az aktív élet során szükséges, akár többszöri pálya- és szakmaváltoztatásnak.

Ezek a tulajdonságok azonban az alacsonyabb iskolázottságú rétegekre kevésbé jellemzők, s kedvezőtlen gazdasági helyzetben újratermelődhet a szakképzettség szempontjából képzetlenek rétege. Jelenleg a munkaerőpiaci képzettségben a tartósan munkanélküliek, a befejezett középiskolai végzettséggel nem rendelkezők, a negyven év felettek létszámárányuk alatt vesznek részt, és differenciált programok esetén is csak nehezen vonhatók be a képzésbe. *A piacgazdaság által támasztott, megváltozott követelmények hatására a társadalom jelentős részében ugyanakkor erősödik az a felismerés, hogy a sikeres munkavállaláshoz, a biztonságos megélhetéshez az iskola befejezése után további tanulás szükséges.* Erre Magyarországon az 1990-es években közel egymillióan reagáltak úgy, hogy új szakma megszerzésével „vették fel a harcot” a munkanélküliséggel szemben. Sokan éltek a vállalati belső képzések lehetőségeivel, vagy éppen maguk belátásából tanultak nyelvet, számítógépes vagy más hasznos ismereteket.

Az 1990-es évek elején a tömeges munkanélküliség robbanásszerű kialakulásának időszakában néhány ezerről 1993/94-re közel százezer före emelkedett a foglalkoztatási támogatás részeként szervezett munkaerőpiaci képzésbe évente belépők létszáma. Az átlagosan 2,5-3,5 hónapos intenzív képzésben résztvevők ugrásszerű növekedésével egyidőben a „hagyományos” iskolarendszerű felnőttoktatásban résztvevők száma felére, majd harmadára esett vissza, közben a felnőttképzés programjait kínáló intézmények, vállalkozások száma is többszöröződött. A kilencvenes évek közepén egy alapvetően privát, s „kínálati képzési piacot” mutató rendszer jött létre, amelyben a statisztika több, mint 2400 vállalkozást jelzett. Az egy évtizeddel korábban csak néhány tucatnyi továbbképző központ-vállalat „megszorozódása” sajátos gondot jelentett a minőség és megbízhatóság szempontjából. Ezért is került 1997-ben bevezetésre a képző szervezetek regisztrációja, amely szabályozás, illetve a keresleti elemek – elsősorban a vegyes vállalatok által érvényesített szelektív megrendelések –, s az élesedő verseny eredményeként 1999-re csupán 1100-1200 képző intézmény maradt a képzési piacon. Természetesen ez a szám sem kevés, de értékelésénél többet mond, ha azt állapítjuk meg, hogy a felnőttképzés intézményrendszere alapvetően kialakult Magyarországon.

Formálódó koncepció

Az Oktatási Minisztériumban a felnőttképzési *törvény koncepcionális előkészítése megkezdődött*. Az 1999 elején formálódó törvénykonceptió széles értelmezésben foglalkozik a felnőttek képzésével, és ennek megfelelően tesz javaslatot a felnőttek közoktatásának, szakképzésének, felsőoktatásának és közművelődésének átfogó és fejlesztő törvényi szabályozására, egyaránt beleértve a felnőttek foglalkoztatási célú – munkahelyi és munkaerőpiaci – képzését. Az előkészítő munkához kapcsolódóan a felnőttek művelődését, oktatását és képzését szabályozó hazai törvények elemzése is megtörténik, és áttekintésre kerülnek a felnőttek képzésével foglalkozó európai és nemzetközi szervezetek ajánlásai.

Egy olyan horderejű társadalmi-gazdasági változás esetében, mint az évtizedünkön is túlnyúló rendszerváltozás, az államnak, az önkormányzatoknak és a civil szervezeteknek – mint a közoktatás, a szakképzés és a közművelődés irányítóinak és fenntartóinak – alapvető feladata és felelőssége olyan szolgáltatások nyújtása az állampolgárok számára, amelyek nemcsak a jelen, hanem a jövő társadalmi-gazdasági követelményeinek is megfelelnek. A társadalom tagjainak ugyanis joga van megkapni és képességei szerint elsajátítani azokat az ismereteket és készségeket, amelyek alapján megszerezhetik a megélhetéshez szükséges munkahelyet. Ezért a készülő törvényben *szükséges az erre vonatkozó állampolgári jogok rögzítése*, és az ezek realizálásához szükséges feltételek differenciált – a jelenlegi törvényi szabályozásoknál nagyobb összhangban történő – biztosítása.

Természetesen *az egyén is felelősséggel tartozik a társadalomnak, önmagának és családjának*, hogy olyan minőségű tudással és munkavégző képességgel rendelkezzen, amely lehetővé teszi számára az egész életen át való boldogulást. A felnőttkori szakmai tudás alapvető tartalmába sorolhatók azok a szakmai ismeretek és alapkészségek, amelyek elsajátítása biztosítja a *munkaképesség (kompetencia)* megszerzését, ugyanakkor ennek a tudásnak az előfeltétele a *szakképzés megkezdéséhez szükséges*

általános műveltség megléte. Amennyiben a felnőtt tanuló alapismeretei a megszerzendő szakképzettség szempontjából hiányosak – annak ellenére, hogy a szakképzés megkezdéséhez szükséges iskolai végzettséggel rendelkeznek –, úgy a felnőttképzés szükségszerűen kiegészül közismereti oktatási tartalmakkal.

A törvény tárgyi, személyi, időbeli hatálya adhatja meg a választ arra a kérdésre, hogy a törvényben milyen területek szabályozására kerülhet sor. A *tárgyi hatály* körében azt kell rögzíteni, hogy a törvény a felnőttképzést hogyan értelmezi a funkció és a tartalom vonatkozásában, és így e vonatkozásban mire terjed ki a szabályozás. A *személyi hatály* a törvény alanyi körét definiálja. Ide tartozik egyfelől a felnőtt, aki a képzésben részt vesz, másfelől a képző intézmények. Az élethosszig tartó tanulás (life-long learning) célrendszeréből az következik, hogy a felnőttképzési törvény hatálya kiterjedjen mind az iskolákra, mind az iskolarendszeren kívüli képző intézményekre. Ugyanakkor a törvénynek szabályoznia kell a képzést irányító-finanszírozó rendszert is, amely általában nem esik egybe a képző szervezettel (például önkormányzat – felnőttképzést végző közoktatási intézmény; munkaügyi központ – munkaerőpiaci képzést folytató intézmény, munkaadók – foglalkoztatási célú képzést folytató intézmény).

Egy „felhasználóbarát törvény” esetében a szabályozás meghatározza, hogyan léphet be a felnőtt a képzési rendszerbe, és hogyan „férhet hozzá” a képzéshez. A széles alapú felnőttképzés szabályozására vonatkozó államtitkári értekezlet döntés folyamán az a kormányzati cél körvonalazódott, hogy a felnőttképzésbe minél több célcsoportot célszerű bevonni. A hozzáférés *jogi* alapját felfogásunk szerint a Magyar Köztársaság Alkotmánya képezi. Az alaptörvény mind az ifjúság, mind – a művelődéshez való jog keretében – állampolgári jogon a felnőttek oktatását is biztosítja és leszögezi, hogy a közép- és felsőfokú oktatásnak képességei alapján mindenki számára hozzáférhetőnek kell lennie, továbbá, hogy az oktatásban részesülők anyagi támogatásban kell, hogy részesüljenek. Ennek alapján a javaslat az, hogy a felnőttképzési törvény a képzésben való részvételt, mint *állampolgári jogot* definiálja. E döntésnek viszont korlátot szabhatnak a finanszírozási feltételek, tekintettel arra, hogy jelenleg a felnőttek élethosszig tartó tanulásának a biztosítása állami támogatás nélkül nem oldható meg. (A képzés *finanszírozásának* szabályozása a hozzáférés kérdésének másik sarkalatos pontja. A finanszírozási rendszernek célszerű differenciálnak lennie – például egyes hátrányos helyzetű csoportokat előnyben kell részesítenie, illetőleg különböző mértékben kell támogatnia a felnőttoktatási és a közművelődési típusú felnőttképzést –, ugyanakkor egyértelmű garanciákat kell tartalmaznia a támogatás minimális mértékét illetően.)

Fontos tehát, hogy a törvény „felhasználóbarát” módon – az állampolgárok, a pedagógusok és más szakemberek számára közérthető módon – tartalmazza a megfelelő jogszabályokat. Ebből következően a szokásosnál bővebb terjedelemben tartalmazzon indokolást, hogy ezzel egyaránt elősegítse a szemléletváltást a szakemberek és az érdeklődő állampolgárok körében. Ezért is célszerű, hogy a törvény előkészítésének folyamatába illeszve szervezzünk szakmai vitákat és eszmecseréket, amelyekben kívánatos, hogy minél több szakember, szakmai szervezet vegyen részt, s mondhassa el véleményét és javaslatait.

Összefoglalás

A formálódó felnőttképzési törvény alapvető célja, hogy e vázolt célok elérését a társadalom felnőtt tagjai körében elősegítse. Az új törvény keret-jelleggel szabályozza az állampolgárok élethosszig tartó tanulását, ezen belül iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli oktatását, alap-, át- és továbbképzését, valamint a kötetlen művelődési formákban történő tanulás kereteit az általános és a szakképzés területén egyaránt.

A törvény előkészítése során mindenekelőtt azt kell eldöntenünk, hogy *kit tekintünk felnőttnek*, hiszen ennek meghatározása közismerten több szempont szerint is történhet. A felnőttképzés szempontjából felnőttnek tekintjük azt a személyt, aki a magyar közoktatási törvény alapján betöltötte a tankötelezettségi korhatárt, ugyanakkor az élethosszig tartó tanulás eszméjének megfelelően deklarálni kívánjuk, hogy senki sem zárható ki a felnőttképzésben való részvételből életkora miatt – vagyis felső korhatár e tekintetbe ne legyen. Természetesen azok a fiatalok, akik folyamatosan tanulnak tovább a középiskolák, majd a felsőoktatás nappali tagozatain, azok érdemben nem fognak a felnőttképzés hallgatói közé tartozni, bár formálisan nagykorúak, tehát felnőttek.

A törvényben mindenekelőtt azt kívánjuk kimondani, hogy a felnőttképzésben való részvétel állampolgári jog, és ennek megfelelően azt az állam támogatja. A támogatások fejlesztését illetően az a szándékunk, hogy a támogatás differenciált legyen, elsősorban a képzéshez való hozzáférés, az esélyegyenlőség biztosítása szempontjából. Ebből következően elsősorban a hátrányos helyzetű csoportokhoz tartozó felnőttek preferálását tartjuk szükségesnek, akik iskolaköteles korukban – sokszor önhibájukon kívül – nem tudtak megfelelő iskolai végzettséget és szakképzettséget szerezni, és ezt felnőtt korukban kívánják pótolni, ehhez azonban hathatós segítségre van szükségük.

A másik alapvetően fontos kérdés a munkavállalói korú felnőttek hatékonyabb és magasabb szintű munkavégzéséhez szükséges tanulásának, szakmai tudásuk fejlesztésének a támogatása. E vonatkozásban újra át kell gondolni a munkáltatók és a munkavállalók tanulásban való érdekeltiségét, ennek összehangolását és természetesen nem csupán a dolgozók, hanem a munkaadók támogatásának az ösztönzését. Ezeknek a preferenciáknak a kidolgozásakor nyilvánvalóan különbséget kell tenni a munkakör betöltéséhez és az egyéni karrier-fejlesztéshez szükséges – a magasabb iskolai és szakmai végzettség megszerzését szolgáló – támogatások között.

A leendő szabályozás igazi sikere az lehet, ha a képzési rendszer a ma még leszakadó, jövőt vesztő felnőttek felzárkózását, munkához és boldoguláshoz jutását a jelenleginél valóban eredményesebben tudja segíteni. *S így lehetnének egyre többen az időlegesen „vesztésekből” a társadalmi-gazdasági átalakulás nyertesei.*

BENEDEK ANDRÁS

AZ ÉLETHOSSZIGLANI TANULÁS FINANSZÍROZÁSA

SOKAN MEGLEPŐDNEK, amikor szembesülnek lakosságunk iskolai végzettségének főbb jellemzőivel. Nem ritka ugyanis az olyan politikai – néha tudományos – megnyilvánulás, amely hazánkat szellemi nagyhatalomként interpretálja.

Ehhez képest csakugyan meglepő, hogy az 1996. évi adatok szerint Magyarország 15 évesnél idősebb lakosságának 48,3 %-a csupán általános iskolai vagy annál alacsonyabb végzettséggel rendelkezik, s 41,6 %-ának van középfokú végzettsége (beleértve a szakiskolai, szakmunkásképző intézeti, szakközépiskolai és gimnáziumi végzettségűeket is), és 10,1 % a felsőfokú végzettségű, s hogy az egy lakosra jutó befejezett iskolaévek száma 1996-ban nagyjából mindössze tíz osztályt tett ki.

A 15 éves és idősebb népesség iskolázottsága Magyarországon (1000 fő)

Végzettség	1960	1970	1980	1990	1996
Nem járt iskolába	248	164	95	97	65
Befejezetlen általános iskola	4745	3796	2741	1708	1172
Befejezett általános iskola (8 osztály)	1804	2529	2743	2938	2805
Szaktanulmányi intézet és szakiskola	0	448	922	1234	1583
Középiskola	459	907	1382	1544	1899
Felsőfokú tanintézet	176	301	485	723	846
15 éves és idősebb népesség	7432	8145	8368	8244	8370
Egy lakosra jutó iskola évek száma	6,9	7,8	8,7	9,4	10,0

A 15 éves és idősebb népesség iskolázottsága Magyarországon (%)

Végzettség	1960	1970	1980	1990	1996
Nem járt iskolába	3,3	2,0	1,1	1,2	0,8
Befejezetlen általános iskola	63,8	46,6	32,8	20,7	14,0
Befejezett általános iskola (8 osztály)	24,3	31,0	32,8	35,6	33,5
Szaktanulmányi intézet és szakiskola	0,0	5,5	11,0	15,0	18,9
Középiskola	6,2	11,1	16,5	18,7	22,7
Felsőfokú tanintézet	2,4	3,7	5,8	8,8	10,1

(Forrás: Statisztikai Tájékoztató Művelődési Évkönyv 1995. I. Oktatás. MKM, Budapest, 1997. – A táblázat tartalma: egy lakosra jutó iskolaévek száma – saját számítás alapján készült.)

Ez az iskolázottság – elsősorban a szakképzetlenség magas aránya – fontos tényezője a munkanélküliségnek. A hazai adatok tanúsága szerint 1995-96-ban a befejezetlen általános iskolával rendelkező munkavállalók közötti munkanélküliség meghaladta a 25 %-ot, a nyolc általános iskolai végzettséggel rendelkezőké 14-15 % körül alakult, s ahogy a végzettségi létrán felfelé haladunk úgy csökkent, s így a

főiskolai végzettséggel bíróké két-három százalék között, az egyetemet végzettek pedig két százalék körül alakult.

	1995 IV. negyedév		1996 IV. negyedév	
	Aktív (ezer fő)	Munkanélküli (%)	Aktív (ezer fő)	Munkanélküli (%)
8 általánosnál kevesebb	63,9	26,3	59,6	29,7
8 általános	949,8	14,6	878,0	13,9
Szaktanulmányok	1193,6	12,3	1222,8	10,9
Szaktanulmány	50,2	11,2	42,7	11,2
Gimnázium	447,5	7,2	446,8	6,9
Szaktanulmány	768,8	6,7	775,2	6,8
Főiskola	356,2	3,1	364,7	2,2
Egyetem	238,8	2,2	254,6	1,8
<i>Együtt</i>	<i>4068,8</i>	<i>10,0</i>	<i>4044,4</i>	<i>9,3</i>

(Forrás: Laky Teréz & Lakatos Judit & Kozmáné Takáts Edit – Munkaügyi Kutatóintézet: Munkaerőpiaci helyzetjelentés. A „Közösen a jövőért” Alapítvány kiadványa, Budapest, 1997. április)

Egyértelműen látszik tehát az a közismert megállapítás, hogy az iskolázottság véd a munkanélküliségtől. Ez különösen felhívja a figyelmet mind a felnövekvő nemzedék iskolázásának, mind a munkaerő, a felnőtt lakosság képzésének, továbbképzésének növelésére.

Más oldalról viszont szembevetendő, hogy a hazai oktatáspolitikai meghatározóan a felnövekvő nemzedék képzésére koncentrált. Miközben a kilencvenes évtized az új közoktatási, felsőoktatási és szakképzési törvények megalkotásának – és gyakori módosításának – időszaka, ezen törvények felnőttképzési részei (talán a szakképzési jogszabályokat kivéve) lényegében alig megformáltak. De legalábbis sokkal kisebb hangsúlyt és figyelmet kaptak, mint az ifjúságra vonatkozó szabályozás. Ez annál is figyelemre méltóbb, mivel a hazai felnőttképzési adatok jelentős lemaradást mutatnak az OECD-országokéhoz képest: az OECD-országokban a 25-64 éves korú népesség átlagos részvételi aránya a felnőttképzésben 1994-1995-ben 22-40 % között volt, míg Magyarországon ez az arány tíz százalék alatt van.

1998-ban készült el az a tizenegy országot – ezek között Magyarországot is – felölelő OECD-vizsgálat, amelynek célja „az életen át tartó tanulás finanszírozásának alternatív megközelítései” elemzése volt. Az OECD igazgatósága (OECD Directorate for Education, Employment, Labour, and Social Affairs Education and Training Division) által összeállított szempontrendszer igen széles körű elemzést kívánt meg minden részt vevő országtól, amely kiterjedt az oktatás minden szintjének (beleértve és kiemelten hangsúlyozva az iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli felnőttképzést is) részvételi arányaira, költségeire, finanszírozására, forrásaira, hatékonyságára, minőségellenőrzésére, fejlesztési elképzeléseire stb. Kiterjedt továbbá a lakosság iskolai végzettség szerinti struktúrájának elemzésére, s annak meghatározására, hogy milyen módon, milyen finanszírozási lehetőségek és források felhasználásával lehetne a lakosság iskolázottságát egy, az OECD által optimálisnak elképzelt szintre fejleszteni.¹ Jelen írás ezen vizsgálat számítási módszertanát

¹ Az életen át tartó tanulás finanszírozásának alternatív megközelítései – nemzeti beszámoló minisztériumi felelőse Soltész Péter volt, a nemzeti beszámoló elkészítésének koordinátora pedig Végvári Imre. Az életen át tartó tanulás finanszírozásának alternatív megközelítései – nemzeti beszámoló – Magyarország

felhasználva mutatja be a hazai felnőttképzés felzárkóztatásához szükséges kondíciók meghatározását és a szükséges források biztosításának lehetséges módszereit. Azt igyekszem tehát kiszámítani, hogy mennyibe kerül a lakosság képzettségi lemaradásának, és egy magasabb szintű felnőttképzésnek a megvalósítása. Ennek az adja az aktualitását, hogy most látszik formálódni a kormányzat szándéka² a felnőttképzés újragondolását illetően. Fontos tehát látni, hogy mennyibe kerül egy európai szintű képzési, továbbképzési arány megvalósítása, s az milyen forrásokból, milyen költségmegosztással valósítható meg.

Az élethosszig tartó oktatás/tanulás

Először tegyünk rövid kitekintést a felnőttképzés továbbfejlődési tendenciáira. A hagyományos felnőttképzési koncepciókat mára felváltotta az élethosszig tartó oktatás/tanulás fogalma, koncepciója. Ez lényegében önmagát definiálja³. Az életen át tartó oktatás/tanulás szükségszerű előtérbe kerülésének okát igen sok egymással kapcsolatban álló, egymást erősítő tényezőben szokták azonosítani.

Az egyik ilyen tényező az, hogy a felnövekvő nemzedék egyre nyilvánvalóbban nem tanítható meg mindarra a tudásra, amelyre az embernek élete végéig szüksége van, ugyanis a társadalom, a gazdaság, a tudomány, a világ gyors fejlődése az ismeretek állandó megújulását igényli. „Ezzel párhuzamosan maga az oktatás is állandóan változik: a társadalom számos tanulási lehetőséget nyújt az iskolai oktatáson kívül a legkülönbözőbb területeken, míg a hagyományos értelemben vett szakképzettség átadja a helyét a fejlődésre és alkalmazkodásra képes szakértelemnek... Ezért újra kell gondolnunk az iskolai képzés és a továbbképzés közti hagyományos megkülönböztetést. Az olyan továbbképzés, amely valóban alkalmazkodik a modern társadalom igényeihez, már nem képezhet csupán egy adott életkorban lévőket..., és nem tűzhet ki maga elé szigorúan körülhatárolt célokat... A tanulás ideje ma már az egész élet: az ismeretek összekapcsolódnak és gazdagítják egymást. A XXI. század előestéjén az oktatásnak az a feladata, hogy a gyermekkortól kezdve egész életen át segítsen mindenkit abban, hogy dinamikus ismereteket szerezhessen a világról, a többi emberről és saját magáról...”⁴

A társadalom, gazdaság, tudomány, technológia fejlődésének következtében a termelő ember ismeretei elavulnak, s így egyre nagyobb súllyal jelentkezik a folyamatos továbbképzés szükségessége. Az egész életen át tartó oktatás azonban ennél többet jelent. „Mindenki számára lehetővé teszi, hogy maga irányítsa sorsát abban a

– 1998 című tanulmány a Professzorok Háza Felsőoktatási Koordinációs Iroda koordinálásában készült el. A nemzeti beszámolót Polónyi István írta, lektora pedig Völgyesi Pál volt.

² A Kormányprogram *Az ország jövője a polgárok jövője* című fejezetében a *Szakképzés* című részben így ír: „A Kormány kezdeményezi, hogy széles körű szakmai-társadalmi egyeztetésre alapozva az állampolgárok munkaerőpiaci pozíciójának folyamatos javítása, versenyképességük, s ezáltal a gazdaság egészének teljesítménye javítása érdekében induljon meg a felnőttek oktatását-szakképzését jogi garanciákkal is biztosító felnőtt képzési törvény koncepcionális előkészítése... Az új szabályozás tegye lehetővé a piacgazdaság feltételei között az állampolgárok élethosszig tartó tanulását, folyamatos át-, és továbbképzését, a korszerű oktatási programok és módszerek, tematikák rendszerező alkalmazását.”

³ Ezt a „meghatározást” használja a *Synthesis of Country Reports on Alternative Approaches to Financing Lifelong Learning (Draft) Prepared for the OECD* című anyag (Andy Green & Ann Hodgson & Gareth Williams munkája, Institute of Education University of London, 1998 szeptember).

⁴ Oktatás – rejtett kincs (1997), p. 82.

világban, ahol a globalizációval járó változások térben és időben egyaránt módosítják az emberi kapcsolatokat. A munkával kapcsolatos, ma még csak a világ egy részében érvényesülő mozgások általánossá válnak majd és életünk átszervezéséhez vezetnek. Az egész életen át tartó oktatás ahhoz nyújt eszközöket mindnyájunk számára, hogy megtaláljuk a munka és a tanulás egyensúlyát, hogy aktív polgárok lehessünk.”⁵

Közismert, hogy „minél képzettebb valaki, annál inkább törekszik a képzés folytatására, s ez a jelenség a fejlett és fejlődő országokban egyaránt tapasztalható. Így a holnap társadalmában feltehetően növekedni fog a felnőttek tanulási igénye, amihez a fiatalok növekvő iskolázottsága, az analfabetizmus elleni egyre lendületesebb harc és az alapoktatás általánossá válásának tendenciája is hozzájárul... Mindez szorosan összefügg az esélyegyenlőség kérdésével. 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 bevezetését.”⁶

A Delors Bizottság meghatározásai összecsengenek azokkal a célokkal, amelyeket az *Élethosszig tartó tanulás mindenki számára* (OECD, 1996) konferencia Miniszteri Állásfoglalása, az élethosszig tartó tanulás előmozdításának fő stratégiájaként rögzít:

- „a tanulás alapjainak megerősítése az óvodai oktatáshoz való hozzáférés és az iskolák javításával,
- a tanulás és a munka közötti kapcsolatok kialakításának elősegítése és jobb rendszerek kidolgozása a készségek és kompetenciák bármely környezetben való felmérésére és elismerésére,
- minden oktatást nyújtó egyén és intézmény szerepének és felelősségének átgondolása (különös tekintettel a tanárookra és képzőkre, a rendszer értékelésére és az országos szintű tárcaközi együttműködésre),
- az egyén, a munkáltatók és az intézmények számára ösztönzők kidolgozása az élethosszig tartó tanulásba történő befektetések elősegítésére és arra, hogy a pénzért minőséget adjanak.”⁷

A részvételi arányok és a részvételi hézagzárás költségei

Az életen át tartó oktatás/tanulás tehát több és más, mint a hagyományos értelemben tekintett felnőttképzés. Az életen át tartó oktatás/tanulás célrendszere – leegyszerűsítve – részint a felnövekvő nemzedék iskolázottságának növelését, részint a lakosság képzettségének emelését, továbbá a foglalkoztatottak széles körű szakmai továbbképzését foglalja magában. Az 1996-os jelentésben az OECD a következő stratégiai célokat határozta meg az élethosszig tartó tanulás oktatáspolitikájára vonatkozóan⁸:

⁵ Uo., p. 83.

⁶ Uo.

⁷ *Synthesis of Country Reports on Alternative Approaches to Financing Lifelong Learning (Draft) Prepared for the OECD, 1998.*

⁸ Uo.

- a magas színvonalú óvodai oktatáshoz való hozzáférés kibővítése;
- az általános és középiskolákban az alapozó képzés újraélesztése;
- az oktatásból a munkába való átmenet problémáinak kiküszöbölése;
- a felnőttek tanulásának ösztönzése;
- a rendszerben rejlő összefüggéstelenségek feltárása;
- a rendszer forrásainak és „erősségeinek” megújítása (különös tekintettel a személyzetre).

Ebben az írásban az a célom, hogy az életem át tartó oktatás/tanulás forrásigényét meghatározzam, ezért célszerű „számszerűsíteni” a fenti célkitűzéseket. Ehhez igen jó segítség az OECD 1996-os jelentése, amely – az életem át tartó tanúlással összefüggésben – a következő részvételi arány célkitűzésekre tesz javaslatot⁹:

- a 18 éves korosztály 90 %-a fejezze be középiskolai tanulmányait vagy az ezzel egyenértékű szakmunkás-képzést (ISCED 3. szint);
- a 30 éves korosztály 25 %-a fejezze be nem egyetemi harmadik szintű tanulmányait;
- a 30 éves korosztály 30 %-a végezzen el egy rövid egyetemi szintű programot (ISCED 5. szint);
- a 30 éves korosztály 13 %-a végezzen el egy hosszú egyetemi szintű programot (ISCED 6. szint);
- az alacsony végzettséggel rendelkező felnőttek (az ISCED 2. szintjének vagy ez alatti oktatási szint) 20 %-a vegyen részt minden évben alapozó felnőttoktatásban;
- a tartósan munka nélkül lévők 100 %-a vegyen részt átképző programokban minden évben;
- a foglalkoztatottak 40 %-a vegyen részt a munkájához kapcsolódó képzésben minden évben.

A hazai képzési-képzetségi adatok jelentősen eltérnek az OECD által ajánlottól. Bár a 14-17 éves korosztálynak 1995-ben 86,8 %-a vett részt középfokú oktatásban, ugyanakkor – figyelembe véve az általános iskolát be nem fejezettek, és a tovább nem tanulók számát – a 0-18 éves korosztály esetében a középfokú programokon résztvevők aránya 76,4 %. Ez az oktatási statisztikából, az egyes korosztályok részvételi számai alapján meghatározott arány valószínűleg kedvezőbb a ténylegesen középfokú végzettséget szerzettek arányánál, mivel a KSH kiadványa szerint 1995-ben 100 fő 18 éves fiatalból negyven érettségizett nappali tagozaton, és száz fő 17 évesből harminc tett szakmunkásvizsgát (Közoktatás 1996).

A felsőoktatás egyes területei tekintetében viszont jelentős a lemaradásunk az OECD-célkitűzésektől. Az egyetemi (és az azzal együtt számolt főiskolai) végzettséggel rendelkező népesség aránya a 25-34 éves korosztály között Magyarországon 1996-ban 14 % volt (Education at a Glance 1998). Ez azt jelenti, hogy annak az ajánlásnak eleget teszünk, hogy a harminc éves korosztály 13 %-a végezzen el egy hosszú egyetemi szintű programot. Ugyanakkor 1995-ben nem volt (s lényegében

⁹ Uo.

számottevő arányban ma sincs) rövid egyetemi szintű program, és a nem egyetemi harmadik szintű programok (OKJ-szakmák) részvételi aránya is elhanyagolható.

Az alacsony képzettségű – tehát a befejezett általános iskolai vagy annál alacsonyabb végzettséggel rendelkező – lakosság létszáma 1995-ben 4,411 millió fő volt. Ugyanakkor 1995-ben 5,2 ezer fő vett részt a dolgozók általános iskolájában és 75,9 ezer fő esti, vagy levelező tagozatos középiskolájában képzésben (ez utóbbiból 67,44 ezer fő idősebb, mint 18 év), továbbá 56,9 ezer fő az esti, levelező és egyéb tagozatos felsőoktatási képzésben (akik közül 40,2 ezer fő idősebb, mint 23 év).

A 4,4 millió alacsonyan iskolázott népességből tehát legfeljebb 10 ezer körül lehet az alapozó képzésben – a dolgozók általános iskoláját, a közismereti felzárkóztató, hiánypótló, valamint a szakmai alapozó, pályorientáló iskolarendszeren kívüli képzéseket ide számítva – résztvevők száma, ami gyakorlatilag egy százalék sincsen.

A munkanélküliek száma 1995 decemberében 507,7 ezer fő volt (Laky et al. 1997). 1991 és 1996 között több, mint 900 ezer fő került ki az ellátásból. A következő vizsgálatok azt mutatják, hogy az ellátásból kikerültek nagyjából 30 %-a maradt munkanélküli, egy egyre nagyobb, körülbelül 40 % feletti része elhelyezkedik, s egy kisebb része (25-30 %-a) inaktívvá válik. Valószínűleg nem tévedünk nagyot, ha 1995-ben 220 ezer főre tesszük a tartós munkanélküliek számát. (1995-ben 216 ezer fő volt azon munkanélküliek száma, akik egy évnél hosszabb ideje kerestek munkát – Laky et al. 1998). A munkanélküliek közül képzésben részesülők száma ugyanebben az évben 71,2 ezer fő volt. A tartós munkanélküliek létszámához viszonyítva tehát csak körülbelül egyharmaduk részesült képzési programban.

A foglalkoztatottak száma 1995-ben 4045,2 ezer fő volt. Az oktatásban való részvételként számba vehetjük az iskolarendszerű felnőttképzés adatait (a már egyszer számba vett 10 ezer fő alapozó képzés nélkül), valamint az iskolarendszeren kívüli képzés (szintén még számba nem vett) adatait, így az adódik, hogy körülbelül 150 ezer fő vesz részt iskolarendszerű közép- és felsőoktatásban, valamint iskolarendszeren kívüli szakmai képzésben.

Az 1995. évi adatok alapján tehát a hazai képzettségi adatokat és az OECD ajánlást egybevetve az alábbi táblázatban szemléltetjük Magyarország helyzetét, és az egyes képzési területeken a részvételi hézagot (azaz, hogy az OECD részvételi arány-ajánlás és a jelenlegi hazai részvételi arány alapján számítva mekkora a ki-képzendő létszám):

Korosztály	Javasolt program	OECD javasolta részvételi %	Magyarországi populáció (e fő)	Kiszolgált populáció (e fő)	Kiszolgálási %	Részvételi hézag (e fő)
0-18 éves	Befejezett ISCED 3	90	2535,7	1938	76,40	344,1
19-30 éves	Befejezett ISCED 5	30	1748,6	0	0,00	524,6
19-30 éves	Befejezett ISCED 6	13	1748,6	241	13,80	0,0
15 éves és idősebb képzetlenek	Alapozó képzés (ISCED 2 alatt)	20	4411,0	10	0,23	872,2
Munkanélküliek	Átképző program	100	220,0	71	32,36	148,8
Foglalkoztatottak	Munkához kapcsolódó képzés	40	4045,2	150	3,71	1468,1

A részvételi hézag – valamint az egyes képzések egységköltéseinek – ismeretében meghatározhatók a *részvételi hézagzárás költségei*. Utóbbi alatt azokat a közösségi és magán kiadásokat értjük, amelyek a részvételi hézag létszámának kiképzése során merülnének fel. A számítást mindvégig 1995/96. évi árakon és adatokkal számoltam. Először a hézagzárás közösségi költségeit igyekszem meghatározni:

1995. évi adatok alapján	Részvételi hézag (e fő)	Egység-költség (eFt/fő) ¹⁰	Hézagzárási költség (milliárd Ft)	Az 1995. évi költségvetés %-ában	1995. évi GDP %-ában
Alapozó (óvoda, alap-, középfokú) oktatás ¹¹	344,1	126,0	43,4	2,3 %	0,8 %
Rövid idejű felsőoktatási képzés ¹²	524,6	210,0	110,2	5,8 %	2,0 %
Képzetlen felnőttek képzése ¹³	872,2	39,1	34,1	1,8 %	0,6 %
Munkanélküliek átképzése ¹⁴	148,8	130,0	19,3	1,0 %	0,4 %
Foglalkoztatottak képzése ¹⁵	1468,1	66,4	97,5	5,1 %	1,8 %
<i>Összesen</i>			<i>304,5</i>	<i>15,9 %</i>	<i>5,5 %</i>

Az OECD által kívánatosnak tartott képzési, képzettségi állapot megvalósítása tehát 1995-ös áron (és az 1995. évi állapothoz viszonyítva) valamivel több, mint 300 milliárd forint többlet közösségi kiadást igényelne, ami a GDP-hez viszonyítva 5,5 %-ot tesz ki, a központi költségvetés kiadási főösszegének pedig közel 16 %-a.

Fontos megjegyezni, hogy a hézagzárás közösségi költségeinek kiszámítása során azzal a feltételezéssel éltem, hogy mind a képzetlen felnőttek, mind a foglalkoztatottak képzése esetében közösségi költségekből fedezik a képzés közvetlen költségeinek nagyobb részét. Ezt azért kell hangsúlyozni, mert 1996-ban ez csak az alap- és a középfokú iskolarendszerű felnőttképzés esetében, valamint a munkanélküliek, s a munkanélküliségtől közvetlenül fenyegetett kategóriáknál volt így.

¹⁰ Az adott szektor átlagos közösségi ráfordítása 1995-ben, illetve az 1995/96. tanévben

¹¹ Az óvoda, általános iskola és középiskola nappali tagozatának egy tanulóra, hallgatóra jutó közösségi kiadásai az 1995/96-os tanévben 117 és 137 eFt/fő között voltak, amelyeknek itt létszámmal súlyozott átlagát vettem figyelembe.

¹² A felsőoktatás 1995/96. évi egy főre jutó közösségi kiadása (kerekítve) 420 eFt/fő/év volt. Ennek az 50 %-át vettem számításba a rövid idejű felsőoktatási képzés egy főre jutó közösségi kiadásaként.

¹³ A dolgozók általános iskolájának egy tanulóra jutó közösségi kiadása.

¹⁴ 1996-ban egy munkanélküli – létszámmal súlyozott képzési költsége – az OFA kifizetések alapján 83 eFt volt. A képzési költségeken túl a munkanélküliek 97,5 %-ának keresetpótló támogatás is járt, amelynek egy főre jutó átlaga 47 eFt volt. Ennek alapján az egy főre jutó teljes képzési költség 130 eFt.

¹⁵ Az aktívak között 1995-ben 29 % volt a szakképzetlenek, 28 % a szakmunkások, 30 % a középiskolai, és 13 % a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya. A szakképzetlenek képzési költségeként azt az összeget vettem figyelembe, amelybe 1996-ban a munkanélküliek képzése került (keresetpótló támogatás nélkül): azaz 83 eFt-ot. A dolgozók középiskolájában 45,9 eFt/fő volt az egy tanulóra jutó közösségi kiadás 1996-ban; ezt vettem a szakmunkás-végzettségük fajlagos továbbképzési költségének. A munkaerőviszonyban állók munkaerőpiaci képzése 1996-ban átlagosan 37 eFt/fő volt. Ezt tekintettem a középfokú végzettséggel rendelkező munkaerő képzésének közösségi kiadási összegének. Az államilag finanszírozott részdíós felsőoktatási képzés esetében pedig 141,0 eFt/fő volt az egy tanulóra jutó éves közösségi ráfordítás, ezt vettem a felsőfokú végzettségű populáció továbbképzési költségének. Ezeknek a költségeknek a súlyozott átlaga 66,4 eFt/fő/év. Ezzel az összeggel számoltam a foglalkoztatottak képzése esetében.

A részvételi hézag magán költségeinek becslése során különbséget tettem a résztvevő egyén, valamint munkáltatójának költségei között, s ezeken belül közvetlen és közvetett oktatási költségeket vizsgáltam.

A résztvevő egyén magánköltségeiként az alábbiakkal számoltam. Közvetlen magánköltségként a tankönyv-, taneszköz beszerzés költségeit vettem figyelembe. Tandíjjal csak a foglalkoztatottak képzésénél számoltam. Azt feltételeztem, hogy a foglalkoztatottak továbbképzése során a résztvevők a képzési költség körülbelül egyharmadát fizetik tandíjként. Közvetett magánköltségként az utazási költségeket vettem figyelembe, továbbá az alapfokú és a felsőfokú oktatás esetében eltartási költségként az éves átlagos nettó kereset egyharmadát vettem számításba. A felsőoktatás területén ezen túlmenően a lakhatás költségeit is figyelembe vettem. Egyéb közvetett magánköltségként az elmaradt kereseteket néztem, mégpedig az alábbiak szerint: a közoktatás területén nem vettem figyelembe kieső keresetet, feltételezve (a jelenleg 16. életévig tartó) iskolakötelezettség rövid időn belüli 18 évre történő kiterjesztését; a felsőoktatásban tanulók kieső keresetként az 1995. évi összes alkalmazásban álló átlagos éves nettó keresetével számoltam; a munkanélküli felnőttek esetében értelemszerűen nem vettem figyelembe kieső keresetet; a többi felnőttképzés esetében pedig abból a feltételezésből indultam ki, hogy a képzési programok átlagosan évi ötven nap konzultációs- és vizsganapot vesznek igénybe, s erre a képzésben résztvevő tanulmányi szabadságot vehet igénybe, és erre a tanulmányi szabadságra az átlagkeresetének nyolcvan százalékát kapja (ez alapján számítható ki a kereset kiesése, ami az éves átlagkereset négy százaléka).

Az oktatásban résztvevő munkáltatójánál csak közvetett költségeket – nevezetesen az oktatás miatt kieső termelés költségeit – vettem figyelembe. A közvetett magánköltségek munkaadók oldalán jelentkező összegének meghatározása során abból indultam ki, hogy a kieső termelés helyett egyszerűbb a helyettesítés költségeit kiszámítani. Feltételeztem, hogy valamennyi felnőttképzés esetében ötven munkanapra (tanfolyami- és vizsganapok) a nemzetgazdasági bruttó átlagbért és járulékait kell kifizetni a helyettesítő munkaerő részére. Emellett ki kell fizetni a képzésben résztvevő dolgozó tanulmányi szabadságára járó átlagkeresetek járulékokkal növelt összegét is. A munkáltató többletköltségeiként ebből ez utóbbi vehető figyelembe. Az egyes résztvevők költségei az alábbiakban foglalhatók össze:

	Milliárd Ft	%
Hézagzárás munkáltatói magánköltségei	194	18 %
Hézagzárás egyéni költségei	562	53 %
Hézagzárás közösségi költségei	305	29 %
Összes hézagzárási költség	1061	100 %

A számítás azt mutatja, hogy a hézagzárás magánköltségei együttesen 755 milliárd forint, a GDP-hez viszonyítva annak közel 14 %-ára rúgnak. Ezen belül 194 milliárd forint a munkáltatókat, 562 milliárd pedig a résztvevőket terheli. Érdeemes azonban azt is megjegyezni, hogy a magánköltségek közel harminc százaléka kieső jövedelem (részint a munkaadó, részint a munkavállaló oldalán). Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy igen nagy jelentősége van – költségkímélés szempontjából – a munkaidőt kímélő oktatás-szervezési formáknak és oktatási módszereknek. A hézagzárás költségei tehát úgy oszlanak meg, hogy annak 29 %-át viseli az államháztartás, 18 %-át a munkáltatók, s 53 %-át a résztvevő egyének.

A költségkímélés elemzése

A hézagzárás összköltsége tehát nem kevés, hanem igen jelentős kiadásnövekedést jelent. Mindenképpen indokolt tehát azt is elemezni, van-e mód esetleges csökkentésére, azaz milyen megtakarítási lehetőségek azonosíthatók.

Ha megvizsgáljuk, hogy van-e mód a kiszámított közösségi kiadások csökkentésének, akkor több olyan lehetőséget is találunk, amely reálisabb ráfordítást tesz lehetővé. Így a korosztályi létszámok csökkenése és stabilizálódása következtében a középfokú oktatás kapacitásának nagysága – többlet ráfordítások nélkül, a jelenlegi támogatottsági színvonal megőrzésével – lehetővé teszi a magasabb szintű középfokú oktatás jelentős kiterjesztését. Ez lehetőséget kínál a közoktatás kiterjesztése kapcsán meghatározott hézagzárási költség megtakarítására. Másodszor, a rövid idejű felsőoktatási programok kiszélesedése, a kreditrendszer, valamint a moduláris képzés elterjedése következtében a felsőoktatás egészének fajlagos költségei csökkennek. Ha feltételezzük, hogy a hosszú idejű felsőoktatási programokon résztvevők legalább fele előbb elvégzett egy rövid idejű programot is, továbbá ha ez a rövid idejű program legalább egy évvel megrövidíti a hosszú idejű program idejét, akkor a bevezetendő rövid idejű felsőoktatás költségeinek legalább egyötödét úgy tekinthetjük, mint fel nem merült kiadást (ugyanis ekkora összeggel csökken a hosszú idejű képzés költsége). Végül az iskolázottság növekedése, s a gazdasági fellendülés a munkanélküliség csökkenésének irányában hat. A munkanélküliség felére csökkenése esetében, a munkanélküliek átképzésének részvételi hízaga csökken, s így csökken ennek költsége is.

A fenti költségcsökkentő tényezők figyelembe vételével a hézagzárás közösségi költségei mintegy 200-220 milliárd forintra mérsékelhetők (1995. évi áron), ami az 1995. évi GDP-hez viszonyítva mintegy négy százalékot tesz ki. Azt is hozzá kell tenni, hogy egy évi átlagosan négy százalékos GDP-növekedés egy év alatt éppen ekkora többlet GDP-t eredményez. Tehát nem tekinthető túlzottnak az a következtetés, hogy a kormányzat – egy viszonylag szerény növekedés mellett is – reálisan kitűzheti az OECD által ajánlott képzési, képzettségi struktúra megvalósítását. Lényegében három-öt éves időtávon reális erőfeszítések mellett megvalósítható egy ilyen fejlesztési program.

A fentihez hasonlóan célszerű megvizsgálni azt is, hogy a hézagzárás magán – egyéni és munkáltatói – költségei csökkenthetők-e. Ez esetben is több költségcsökkentési lehetőség azonosítható. Az egyik legjelentősebb magánköltség megtakarítási lehetőség az oktatás munkaidő-kímélő szervezésében rejlik. Ha feltételezzük, hogy a képzetlen felnőttek képzési programjainak fele olyan oktatásszervezési formában történik, hogy a konzultációs- és vizsganapok ötven százaléka *szabadidőre* esik, akkor a munkáltatók magánköltségei közel 5,5 milliárd forinttal, az egyének elmaradt keresettel kapcsolatos költségei pedig 0,7 milliárd forinttal csökkennek. Hozzá kell azonban tenni, hogy ez az egyéni közvetlen magánköltségeket várhatóan kissé növelni fogja, ugyanis a szabadidőben szervezett képzések tandíja általában magasabb (bár a nem főállású oktatókat alkalmazó oktatási szolgáltatók esetében ez nem általános). Ugyanakkor ezt a közvetlen magánköltség-növekedést kompenzálja az, hogy az oktatásban részt vevő kieső jövedelme is csökken.

A második esetben, amennyiben feltételezzük, hogy a foglalkoztatottak képzéseinek fele *távoktatási formában* szerveződik, s ez a munkaidőben zajló konzultációs- és vizsganapok számát egynegyedére csökkenti, továbbá, hogy az egyént harminc százalékkal magasabb tankönyv- és taneszköz-beszerzés terheli, de az utazási költség egynegyedére mérséklődik, akkor a hézagzárás teljes magánköltség-terhe több, mint 90 milliárd forinttal csökken. (Ezen belül a munkáltatók költségei 64 milliárd forinttal mérséklődnek.)

A fentiek mellett további csökkentést tesz lehetővé – valamivel hosszabb távon – az informatika bekapcsolása a foglalkoztatottak képzésébe. Ez ugyanis igen jelentős megtakarításokat eredményezhet részint a tankönyv, taneszköz, részint az utazási költségek tekintetében. Erre nézve nem merek becslésekbe bocsátkozni, de az eddigi viharos fejlődése, s mindennapi használatának terjedése okán az informatika (és a távtanulás/távoktatás) rendkívül jelentős szerepét lehet előre vetíteni az életen át tartó tanulásban.

A fenti közösségi- és magán költségcsökkentések után a részvételi hézagzárás költségei az egyes költségviselők között úgy oszlanak meg, hogy a költségek mintegy felét a résztvevő egyének fizetik, ötödét a munkáltatók, s közel egyharmadát az államháztartás.

	Milliárd Ft	%
Hézagzárás munkáltatói magánköltségei	136	19 %
Hézagzárás egyéni költségei	374	51 %
Hézagzárás közösségi költségei	220	30 %
<i>Összes hézagzárási költség</i>	<i>730</i>	<i>100 %</i>

A költségmegosztás néhány kérdése

A hézagzárás költségmegosztásában a közösségi költségek, az egyéni és a munkáltatói tehervállalás arányát a magas egyéni és a viszonylag magas munkáltatói részvétel jellemzi. Ahhoz azonban, hogy képet alkothassunk arról, mi sok, mi kevés – azaz, hogy a hézagzárás reális költségmegosztásáról nyilatkozni lehessen, fontos kitekintést tenni arra, hogy az egyes költségviselők miért is fizetik a képzést.

A résztvevő egyének motivációja viszonylag egyértelmű. A képzés növeli termelékenységüket, s ennek nyomán emelkedik bérük, továbbá a képzés növeli a munkanélküliségtől való védettségüket is, s e két tényező együttes eredményeként növekszik az egyén várható életkeresete. Ha az egyén a várható életkeresetének jelenértékét egybeveti a képzési költségek jelenértékével, s az egybevetés eredménye az egyén által méltányolt nagyságú megtérülési ráta, akkor vállalkozik a képzésre. Érdemes megemlíteni, hogy az általánosan elfogadott megközelítés szerint az emberi tőke befektetés során az egyén nem egyszerűen profitmaximalizálásra törekszik, hanem, hozammaximalizálás – azaz pénzbeli és nem pénzbeli hasznának maximalizálása – a célja (Varga 1998).

Az oktatás-gazdaságtani szakirodalomból (Becker 1975; Varga 1998) közismertek a munkáltatók magatartásának motivációi is. A munkáltatónak a munkavállalói oktatással kapcsolatos magatartása különbözik attól függően, hogy általános, vagy speciális képzésről van-e szó. *Általános* a képzés, ha az a résztvevők termelékenységét oly módon növeli, hogy az nemcsak a képzést nyújtó vállalatnál érvényesül,

hanem más vállalatoknál is. *Speciális* a képzés, ha az általa elérhető termelékenység növekedés csak az oktatást biztosító vállalatnál érvényesül. Az általános képzést a munkáltató csak akkor „támogatja” (azaz túri meg), ha a képzés költségeit nem ő fizeti. A képzésben résztvevők viszont hajlandók megfizetni a képzés költségeit, mivel az növeli jövőbeli keresetüket. Speciális képzés esetében viszont a munkáltató mind az oktatási költségeknek, mind annak hasznainak egy részét megosztja a munkavállalóval. Speciális képzés esetében a munkáltatónak kellene a teljes képzési költséget fizetni. Azonban, ha ő fizet minden oktatási költséget, akkor ráfizetne a munkavállaló esetleges munkahely-változtatása esetében. Ezért a munkáltató akkor jár el ésszerűen, ha mind az oktatási költségeknek, mind annak hasznainak egy részét megosztja a munkavállalóval. Tehát hajlandó a képzési költségek egy részét viselni, de nem hajlandó a termelékenységnövelésnek megfelelő teljes béremelésre. Összességében tehát a munkáltatók költségvállalási hajlandósága meglehetősen korlátozott, olyannyira, hogy általános jellegű képzés esetében nem hajlandók a képzés költségeit viselni, és a speciális képzések esetében is csak részben hajlandók erre.

Az állam motivációit is érdemes röviden áttekinteni. Az állam oktatási szerepvállalására legfontosabb érvként azt szokták felhozni, hogy az oktatás kvázi közjóság, amely externális¹⁶ hozamokkal jár. Ezen kívül számos egyéb indok is felmerült, így az, hogy az oktatási piac tökéletlen, az oktatást igénybe vevők rendelkezésre álló információi elégtelenek. Ugyancsak az állam oktatási szerepvállalása mellett felhozott érv, hogy a társadalomnak lehetnek preferenciái a kívánatos jövedelemelosztásról – például az esélyegyenlőség biztosítása végett (Semjén 1997).

A következő fontosabb externális hozamokat szokták az oktatáshoz kapcsolni, amelyek indokolhatják az állami szerepvállalást (Varga 1998): az embereknek, illetve a munkaerőnek megnő a technikai változásokhoz való alkalmazkodó képessége (Schultz 1983); az oktatás következtében a demokratikus intézmények hatékonyan működtethetők¹⁷; alacsonyabb szociális, munkanélküliséget kompenzáló és egészségügyi kiadások; alacsonyabb a bűnözés, amely csökkenti a bűnüldözési és a büntetés-végrehajtási rendszer költségeit; közösségileg előállított közszolgáltatások növekedése (azokban a csoportokban, ahol nagyobb a magasabban iskolázottak, képzettebbek aránya, ott gyakoribb az önkéntes szolgáltatások nyújtása – öreggondozás, családi segítségnyújtás stb.); kevesebb a tökéletlenség a tőkepiacon¹⁸.

¹⁶ Ha egy gazdasági döntés következményei olyan egyének helyzetét javítják vagy rontják, akik a döntésben nem vettek részt, akkor a döntésnek externális hatása volt. Vannak olyan vegyes közjóságok, amelyek részben magán, részben pedig kollektív természetűek – azaz, a haszon egy része osztható, másik része pedig oszthatatlan. Az oktatás is ilyen, mivel az oktatási beruházás egy része a résztvevő egyén haszná, s így magánjóság. De mindemellett externális haszonnal is jár, amelyet a társadalom minden tagja, vagy egy része élvez, mivel előnyt jelent számukra, hogy vannak jól képzett emberek.

¹⁷ „Ez az egyik útja a jobb szociális és politikai vezetés biztosításának” – írja Friedman *Kapitalizmus és szabadság* című művében. De itt szokták említeni azt is, hogy az emberek képesek kitölteni az adóbevételeket.

¹⁸ Friedman megállapítja, hogy „tetemes bizonyíték van arra, hogy az oktatásba fektetett tőke hozama sokkal magasabb, mint a fizikai tárgyakba fektetett tőkéé. A különbség arra mutat, hogy jelenleg nem fektetnek elegendő mennyiségű tőkét az emberekbe. Az emberi tőkébe való befektetésnek ez a hiánya feltehetőleg a tőkepiac hiányosságát tükrözi. Az emberekbe történő befektetést azonban nem lehet ugyanazokkal a feltételekkel vagy ugyanolyan könnyedén finanszírozni, mint a fizikai tőkébe történő befektetéseket. Könnyű belátni, hogy miért. Ha fizikai tőkébe történő beruházásra kölcsönöznek egy összeget,

Tegyük hozzá a fentiekhez Friedman egy további gondolatát: „A ‘külső környezeti hatáson’ alapuló kvalitatív érvelés természetesen nem határozza meg, hogy melyik fajta iskoláztatást és milyen mértékben kellene támogatni. A társadalmi haszon feltehetőleg a legalsó szintű képzésnél a legnagyobb, ahol a tananyag tartalmilag a legegységesebb és a képzés szintjének növekedésével folyamatosan csökken. De még ez a megállapítás sem általános érvényű. Sok állam jóval előbb támogatta az egyetemeket, mint az általános iskolákat. Hogy az oktatás melyik formája nyújtja a legfontosabb társadalmi előnyöket, és hogy a közösség korlátozott anyagi forrásaiból mennyit költsön ezen intézmények támogatására, azt minden közösségnek magának kell eldöntenie, és az elfogadott politikai csatornákon keresztül kifejezésre juttatnia.” (Friedman 1996)

Az elmaradt képzés költségei

A következőkben igyekszem meghatározni azokat a költségeket, amelyek 1995-ben az alacsony iskolázottság következtében merültek fel a különböző szereplőknél. Ennek az a célja, hogy az állam(háztartás) szerepvállalásához „mérhető” indokokat találjunk.

Mint korábban láttuk, az állam szerepvállalásának indokai között fontos szerepet játszik a munkanélküliség, s az azzal járó közösségi kiadások megtakaríthatósága. A munkanélküliség a folyamatos továbbképzéssel megelőzhető, illetve a munkanélküliség átképzéssel, továbbképzéssel megszüntethető. A tárgyszerűség miatt azonban fontos hangsúlyozni, hogy ez csak hipotézis, ugyanis nincsenek olyan vizsgálatok, amelyek ezt a hipotézist minden vonatkozásban alátámasztják. Egyes hazai vizsgálatok alapján arra lehet következtetni, hogy ez a probléma ennél sokkal összetettebb (Micklewright & Nagy 1995). Az derült ki, hogy nagyobb az esélye a munkanélkülisgből történő kikerülésre a fiataloknak és a magasabb iskolázottsággal rendelkezőknek. Az is kitűnt, hogy ugyanezen kategóriák nagyobb eséllyel jutnak be a munkaerőpiaci képzési programokba is. Arról azonban nincsenek adatok és bizonyítékok, hogy a képzési programokon történő részvétel milyen arányban javítja a későbbi munkaerőpiaci pozíciókat. Itt tehát azt próbálom meg elemezni, hogy a munkanélküliség milyen költségeket, kiadásokat jelent az államháztartás, a munkáltatók és a munkavállalók (pontosabban munkanélküli munkavállalók) részére. Fontos hangsúlyozni, hogy az itt következő számítás egy rendkívül durva becslés, amely ezeknek a költségeknek csupán egy igen alacsony minimumát határozza meg.

Az állam legjelentősebb költségeit a *munkanélküli segély* és a munkanélküliség kezelésével kapcsolatos egyéb kormányzati kiadások, valamint az alacsonyabb munkateljesítmények és a munkanélküliség következtében *elmaradt adóbevételek* – alacsonyabb vállalati nyereségadó és alacsonyabb, vagy kieső személyi jövedelemadó – jelentik. Ennek összege legkevesebb mintegy 200 milliárd forintba

akkor a kölcsönadó azáltal szerezhet kölcsöne számára némi biztonságot, hogy jelzálogot jegyeztet be a tulajdonra, vagy egy bizonyos követelési jogot magának tart fenn a vagyontárgyon és adott esetben számíthat rá, hogy befektetésének legalább egy részét a vagyontárgy értékesítésével visszaszerzi. Viszont egy ember keresőképességének megnövelésére adott hasonló kölcsön esetén nyilvánvalóan semmilyen hasonló biztosíték nem szerezhető. Egy nem rabszolgatartó társadalomban a befektetést megtestesítő embert nem lehet sem eladni, sem megvásárolni.”

tő. A munkanélküliséggel kapcsolatos kormányzati kiadások mintegy 20 milliárd forintot tesznek ki, beleértve a Foglalkoztatási Alap és egyéb, hasonló jellegű kifizetéseket is. Az összes személyi jövedelemadó befizetés 383,7 milliárd forint volt; ha ebből kiszámítjuk az egy nem munkanélküli foglalkoztatottra vetített befizetést, akkor körülbelül 100 eFt/év/fő adódik. Tehát a munkanélküliek miatt kieső személyi jövedelemadó befizetés mintegy 50 milliárd Ft. 1995-ben a vállalati gazdálkodó szervezetek befizetései (nyereségadó) összesen 989,8 milliárd forintot tett ki. A személyi jövedelem adókieséshez hasonló számítással a munkanélküliség miatt kieső vállalati adóbefizetés kiesés összege mintegy 130 milliárd forint. Az elmaradt képzés miatti alacsonyabb vállalati teljesítmények – alacsonyabb versenyképesség, alacsonyabb termelékenység stb. – miatt kieső adóbevétel nem becsülhető. A fentieket összesítve az állam munkanélküliség miatti költségei és elmaradt adóbevételei összesen mintegy 200 milliárd forintot tesznek ki. (Fontos megjegyezni, hogy az állam kiadásaiból mindössze csak mintegy 3,3 milliárd forint volt 1995-ban a Foglalkoztatási Alapból munkaerőpiaci képzésre nyújtott támogatás és körülbelül hat milliárd forint a felnőtt oktatás támogatására fordított költségvetési összeg.¹⁹)

A munkanélkülivé vált dolgozók költségei a keresetkiesésből adódnak, tehát a munkaviszonyból származó kereset, s egyéb jövedelem, valamint a munkanélküli segély különbségéből. Ennek összege 1995-ben 77 milliárd forintba volt becsülhető. A többi munkavállaló költségei abból adódnak, hogy a munkanélküliség miatt növekszenek az adóterhek, hiszen az állam a munkanélküliek ellátását és a munkanélküliség kezelését az adókból származó bevételekből fedezi. A munkáltatók költségei a dolgozó alacsonyabb teljesítménye miatt jelentkeznek (nyereségkiesés), illetőleg elbocsátása, cseréje nyomán merülnek fel (az elbocsátás és az új dolgozó beállításának költségei), továbbá a munkanélküliség miatti többletadókból származnak. Ezek együtt legkevesebb 54 milliárd forintba tehetők. (Az elbocsátás költségeinek becslésénél azt feltételeztem, hogy az 1995. évi munkanélküli állomány minden tagját legalább három havi bérének megfelelő végkielégítéssel bocsátották el. A betanítás költségeit nem tudom becsülni, mivel nem ismert, hogy az elbocsátottak helyett hány helyen és hány új munkavállalót vettek fel. Hasonlóképpen nem tudom megbecsülni az alacsony képzettség és a továbbképzés elmaradása miatti alacsonyabb termelékenység költségeit sem. A munkanélküliség miatti többlet adók költségeit pedig az állam költségeinél vettük figyelembe.) Tehát az elmaradt továbbképzés költségei 1995-ben minimálisan 330 milliárd forintot tettek ki. Az elmaradt képzés költségei az alábbiakban összegezhetők:

	Milliárd Ft	%
Az elmaradt képzés munkáltatói magánköltségei	54	16 %
Az elmaradt képzés egyéni (munkavállalói) költségei	77	23 %
Az elmaradt képzés államháztartási költségei	200	60 %
Az elmaradt képzés összes költsége	331	100 %

Annak ellenére, hogy a fenti számítás csak egyetlen tényező, a munkanélküliség költségeit vizsgálja – s figyelmen kívül hagyja a képzés korábban már áttekintett

¹⁹ A Munkaerőpiaci Alap a munkáltatók által az alkalmazottak bruttó bére után fizetett – 1995-ben valamivel több, mint négy százalékos – adóból képződött. Ennek az alapnak a foglalkoztatáspolitikai része képezi a Foglalkozási Alapot, amely esetenként más forrásokból is részesül.

többi hatását, amelyek viszonylag nehezen számszerűsíthetők –, az állapítható meg, hogy egyedül ennek a tényezőnek a figyelembe vétele már indokolja az államháztartás nagyobb szerepvállalását.

Az állami szerepvállalás lehetőségei

Az elmondottak tehát arra mutatnak rá, hogy a hézagzárás államháztartási kiadásait egyetlen tényező, a munkanélküliség pozitív alakulásának (megszűnésének) következtében megtakarítható állami kiadások indokoltá tehetik. A realitás kedvéért azonban hangsúlyozni kell, hogy a képzettség növekedésével a munkanélküliség teljes megszűnése természetesen nem várható.

Az egyes költségviselők közötti költségmegosztás azonban arra is felhívja a figyelmet, hogy az állam(háztartás) eddig számítottnál nagyobb szerepvállalása is indokolt lehet, azzal a céllal, hogy a képzés, továbbképzés iránti keresletet növelje. Ugyanis a résztvevők és a munkáltatók magánköltéségei az állami szerepvállalás ellenére akadályozhatják a hézagzárás bekövetkezését.

Különösen szembetűnő a résztvevő egyének magánköltéségeinek magas aránya. Így a kereslet növelése indokolhatja a résztvevők magánköltéségeiből további hányad állam(háztartás)i átvállalását. A résztvevő egyének magánköltéségeinek kompenzálására több lehetőség kínálkozik: történhet a képzést végző oktatási szolgáltatóknak a képzésben résztvevők száma után nyújtott állami támogatással, vagy a résztvevők közvetlen oktatási költségeinek adókedvezmény formában történő megtérítésével.

De a munkáltatók magánköltéségeinek kompenzálása is nélkülözhetetlen, mivel a felnőttoktatás kiterjedése az ő terheiket is megnöveli. A munkáltatói terhek csökkentésének módszere is többféle lehet: történhet adókedvezmény formájában, amely minden képzésben résztvevő alkalmazott után jár, de itt is elképzelhető közvetlen támogatás is a képzésben résztvevő, vagy sikeresen végzett alkalmazottak száma után.

A felnőttképzésben résztvevők képzéssel kapcsolatos költségeinek részbeni állami átvállalásának a gazdaságpolitikai alapja – az előzőekben látottak alapján – az megközelítés, hogy a felnőttképzés hosszabb távon csökkenti a munkanélküliséget, és így csökkenti a kormányzat munkanélküliséggel és a szociális ellátással kapcsolatos kiadásait, költségeit, továbbá hozzájárul a gazdaság teljesítményének, a GDP-nek a növeléséhez. A képzettség növekedésének az egészségesebb életmódra való hosszú távú hatása következtében ugyancsak számítani lehet az egészségügyi kiadások csökkenésére. Mivel ezzel hosszabb távon hozzájárul a GDP növeléséhez és az adóterhek csökkentésének lehetőségéhez, végül is minden adófizető polgár érdeke, hogy a mai adóbefizetésekből az állam áldozzon a felnőttképzésre.

A felnőttképzésben résztvevők költségeinek részbeni állami átvállalására egyik lehetőség az oktatási szolgáltatók meghatározott képzési programjainak állami támogatása. Ennek az állami kompenzációs technikának rendkívül fontos eleme a hatékonyságra és a minőségre való törekvés. Itt ennek három mozzanatát hangsúlyozom. Az egyik ilyen, hogy célszerűen csak az akkreditált oktatási szolgáltatók, s

az *akkreditált és kreditált*²⁰ oktatási programok kapjanak támogatást. Fontos követelmény, hogy alapvetően a munkaidőt kímélő oktatási programok és képzési formák jussanak támogatáshoz. S végül, a támogatást csak a sikeresen végzettek száma után célszerű nyújtani, ami azt is fontossá teszi, hogy a vizsgarendszer az oktatási szolgáltatóktól legyen független.

A felnőttképzésben résztvevők költségeinek részbeni állami átvállalására a másik módszer az, ha valamennyi aktív kereső adófizető állampolgár számára lehetővé teszi az adórendszer, hogy meghatározott időintervallumonként továbbképzését szolgáló oktatásának tandíjával – vagy annak egy részével – személyi jövedelem adóalapját csökkenthesse.

Egy ilyen személyi jövedelemadó kedvezmény elsősorban a foglalkoztatottak továbbképzésénél lehet meghatározó. A felnőttképzés egyéni költségeinek személyi jövedelemadóban történő kedvezményezésének megvalósítására olyan – az állami költségvetést kímélő, és az egyéni költségviselést is megkímélő – konstrukció javasolható, amely a gazdaságilag aktív, tehát foglalkozásban álló adófizetőre vonatkozik, a személyi jövedelem adó alapjának csökkentését teszi lehetővé, s öt évente egy, legfőljebb két év időtartamú továbbképzés esetén az igazolt közvetlen oktatási kiadásainak meghatározott (például ötven) százalékával elszámolhat az egyén, amennyiben akkreditált programon sikeresen végzett.

Az adóalap-csökkentés problémája, hogy az alacsony jövedelműek és az inaktívok esetében nem nyújt érzékelhető kedvezményt, ha az éves bruttó jövedelem a legalacsonyabb sávba esik. Miután ezek a kategóriák általában a legalacsonyabb iskolázottsági kategóriába tartoznak, itt célszerű a közvetlen állami támogatású képzési, át- és továbbképzési programokra építeni. A felnőttképzés kiterjesztésének finanszírozásával kapcsolatos állami oktatáspolitikai másik eleme továbbra is az államilag finanszírozott felnőttek iskolarendszerű képzése, valamint az államilag finanszírozott iskolarendszeren kívüli és munkaerőpiaci képzések lennének – elsősorban az alacsony iskolázottságú kategóriákban. Ehhez fontos lenne a Foglalkozási Alap nagyobb hányadát képzési támogatásra fordítani, továbbá az ebből nyújtott képzési támogatás lehetőségét ki kellene nyitni a jelenlegi kizárólag munkanélküliekre vonatkozó körrel a munkanélküliség által fokozottan veszélyeztetett szakképzetlen foglalkoztatotti állományra is – függetlenül attól, hogy munkanélküliek-e vagy sem. Ugyancsak rendkívül fontos az olyan képzési programok támogatása, amelyek a munkaképes korú inaktívok reaktiválását mozdítják elő. A 25-64 éves korcsoport munkaerőpiaci aktivitása ugyanis Magyarországon rendkívül alacsony – a férfiak gazdasági aktivitását tekintve az OECD-országok között a legalacsonyabb arányszámot mutatja (75 %), de a nők aktivitását tekintve is az alsó harmadban helyezkedünk el. Különösen szembeűnő a középiskolai végzettségűnél alacsonyabb végzettségű magyar férfiak és nők aktivitásának rendkívül alacsony szintje (férfiak 50 %, nők 35 %), amely különösen a férfiak vonatkozásában messze a legalacsonyabb az összes OECD-ország között²¹. (Education at a Glance 1998).

²⁰ Kreditáltság alatt azt értem, hogy minden államilag támogatott program olyan tanegységekből épül fel, amely a más programokkal való átjárhatóságát és egymásra épülését biztosítja.

²¹ Hozzá kell tennünk, hogy az idősebb korosztályok gazdasági aktivitása alacsony nálunk, hiszen a 25-34 éves korosztály aktivitási adatai nem különböznek jelentősen a többi országtól – kivéve a középiskolát el

A felnőttképzésben résztvevők költségeinek viselését könnyítő módszer lehet a *tandíjhitel* is. Ez elsősorban a magasabb jövedelmű munkavállalói kategóriákban jelenthet segítséget a továbbképzéseken történő részvétel költségeinek viseléséhez.

A felnőttoktatásban résztvevő foglalkoztatottak *munkáltatóinak* a képzéssel kapcsolatos költségeit könnyítő állami politikának gazdasági alapja ugyancsak a már említett okokra épülhet. A megközelítés itt kiegészülhet azzal is, hogy a felnőttképzés érdeke a munkáltatónak is. Ez a megközelítés elvileg költségmegosztást indokol az állam és a munkáltatók között a továbbképzés költségeinek viselésében. Ugyanakkor a munkáltató érdekeltsége csak a speciális – azaz csak a saját vállalatnál hasznosuló – képzések költségvállalásában van, s ott is csak korlátozottan. Ezért a képzés és a képzettség kiterjesztéséhez nélkülözhetetlen az állam olyan szerepvállalása is, amely a munkáltatóktól vállal át terheket az alkalmazottaik képzésével kapcsolatban a vállalatoknál felmerülő költségekből.

Ennek legkézenfekvőbb formája egy olyan állami *adópolitika*, amely adókedvezményt biztosít a munkáltatók számára az oktatásban résztvevő alkalmazottaik száma alapján. Itt is célszerű néhány, a minőséget és a hatékonyságot biztosító megszorítás. Valószínűleg csak az államilag akkreditált képzési programokon sikeresen végzett alkalmazottak utáni adókedvezmény biztosítása célszerű. Az adókedvezmény megvalósítására több lehetőség is ajánlható, mind az államilag elismert szakképzésben sikeresen végzett saját foglalkoztatottak után igénybe vehető meghatározott összegű visszaigénylés, mind a nyereség adó alapjának csökkentése terén. A visszaigénylés vagy adóalap-csökkentés összegét úgy kellene megállapítani, hogy a munkáltatók összes, a felnőttképzéssel kapcsolatos terhei csak a speciális képzéssel kapcsolatos költségeikre csökkenjenek. (Ezt úgy lehet például megvalósítani, hogy nem akkreditálnak olyan programokat, amelyek csak egy-egy vállalatra speciálisak. Ez esetben ugyanis a munkáltató nem igényelheti vissza a speciális programon résztvevők utáni költségeit.)

Befejezés helyett

Befejezésül először azt kell hangsúlyozni, hogy a lakosság iskolázottsága, s a hazai felnőttképzés helyzete egyaránt rendkívül sürgető feladattá teszi az életen át tartó oktatás/tanulás feltételrendszerének – itt elsősorban gazdasági, támogatási és adópolitikai feltételekről van szó – fejlesztését. A bemutatott elemzés rávilágít arra, hogy az OECD által ajánlott képzési, képzettségi struktúra megvalósítása 1995. évi áron, az 1995. évi eredeti kiadásokhoz viszonyítva körülbelül 730 milliárd forint kiadási többletet igényel, ami az 1995-ös GDP-hez viszonyítva annak 13 %-a. Ezen összes kiadáson belül az állam(háztartás) szükséges kiadása minimálisan körülbelül 200-220 milliárd forint kellene legyen (ami a GDP-hez viszonyítva mintegy négy százalékot tesz ki).

Az elemzés azt is bizonyította, hogy az állam(háztartás) jelenlegi, munkanélküliségből adódó – közvetlen és közvetett – kiadásai is nagyjából 200 milliárd forint körüli összeget tesznek ki. Tehát a képzettség és a felnőttképzés fejlesztésének ál-

nem végzeteket, akiknek az aktivitása ugyan jelentősen magasabb az imént említettekénél, mégis a legalacsonyabb az OECD-országok között.

lam(háztartás)i szerepvállalását egyetlen tényezővel – ti. a munkanélküliség csökkenésével – is igazolni lehet azok közül, amelyek a képzettség növekedésének következtében társadalmi hasznot is hoznak. Fontos utalni arra, hogy az államháztartás fenti kiadása csak minimálisan tekinthető elégségesnek; nélkülözhetetlen ugyanis, hogy emellett a munkáltatók és az alacsonyabb képzettségű munkavállalók kiadásai is mérséklődjenek (ugyancsak állami – elsősorban adópolitikai eszközökkel nyújtott – támogatással).

Az életem át tartó oktatás/tanulás stratégiájának az állami támogatás és adópolitikán kívül rendkívül fontos elemei az oktatási módszerek hatékonyságának és minőségének kérdései. A munkaidőt kímélő oktatás szervezése, a távoktatás, az informatika meghatározó szerepe gazdasági és hatékonysági szempontból reálissá tehet egy viszonylag rövid időtávon megvalósítható felzárkóztató politikát. A minőségbiztosítási rendszer megvalósításának egyik első lépése az akkreditációs rendszer kialakítása, amely az államilag elismert (és adókedvezményezett vagy támogatott) programokat fogadja el. Nélkülözhetetlen további eleme a rendszernek a kreditrendszer kiépítésének elősegítése.

Az élethosszig tartó tanulás kiterjesztésében meghatározó szerepe van – a kreditrendszerrel is összefüggő – vizsgarendszer kialakításának. Az egyének életük során igen sok olyan tapasztalatot, ismeretet szereznek, amely egyenértékű egy-egy képzésen elsajátított ismerettel. Ugyanez a helyzet az önképzéssel is. Azt is szükséges hangsúlyozni, hogy a jövőben alighanem jelentősen bővülnek az otthoni ismeretszerzés, az önművelés lehetőségei (nem utolsó sorban az informatikai hálózatok fejlődésével és elterjedésével összefüggésben). Rendkívül fontos célkitűzés tehát egy olyan vizsgarendszer kialakítása, amely az egyén önállóan szerzett ismereteit, tapasztalatait értékeli. Ez lehetővé teszi, hogy az emberek meghatározott ismeretekből, ismeretkörökből – függetlenül attól, hogy azt önálló tanulással, élettapasztalattal (vagy esetleg nem akkreditált képzési szolgáltatók tanfolyamain) szerezték – vizsgák letételével meghatározott krediteket szerezhessenek, amelyekből később azok szakmai tartalma alapján különböző szakmai, iskolai, felsőoktatási végzettségek integrálódhatnak.

POLÓNYI ISTVÁN

IRODALOM

- BECKER, G.: *Human Capital*. The University of Chicago Press, Chicago, 1975.
- Education at a Glance OECD Indicators 1998.
- Az életem át tartó tanulás finanszírozásának alternatív megközelítései. Nemzeti beszámoló, Magyarország, 1998.
- FRIEDMAN, MILTON : *Kapitalizmus és szabadság*. Akadémia Kiadó, Budapest & MET Publishing Corp., Florida-Budapest, 1996.
- GÁLLOS JÁNOS & TIMÁR JÁNOS (szerk.): *Munkaerő-kereslet és -kínálat 1995-2010*. Munkaügyi Minisztérium, Világbank Emberi Erőforrás Fejlesztési Program c. sorozat, Budapest, 1996.

- Közoktatás és felsőoktatás 1995/96 tanév.* KSH, Budapest, 1996.
- LAKY TERÉZ & LAKATOS JUDIT & KOZMÁNÉ TAKÁTS EDIT: *Munkaerőpiaci helyzetjelentés.* A „Közösen a jövőért” Alapítvány kiadványa, Budapest, 1997. és 1998.
- Magyar Statisztikai Évkönyv.* KSH. Budapest, 1990. és 1995.
- MICKLEWRIGHT, JOHN & NAGY GYULA: *Kiáramlás a munkanélküli segélyezettek közül.* In: Közgazdasági Szemle, 1995/7-8. sz.
- Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről.* Osiris Kiadó & Magyar Unesco Bizottság Budapest, 1997.
- POLÓNYI ISTVÁN: *A közoktatás költségei, források és kiadások, költségérzékenység és a gazdálkodás hatékonysága 1995.* Kézirat: A közoktatás fejlesztési stratégiáját megalapozó bizottság részére készített háttér tanulmány, Budapest, 1995.
- POLÓNYI ISTVÁN: *Az életen át történő tanulás helyzete és a továbblépés lehetősége Magyarországon.* In: Magyar Felsőoktatás. 1998/3. sz.
- SCHULTZ, THEODOR WILLIAM: *Beruházás az emberi tőkébe.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1983.
- SEMJÉN ANDRÁS: *Állami szerepvállalás és finanszírozás a közoktatásban: merre tovább?* In: Új Pedagógiai Szemle, 1997/2. sz.
- Statisztikai Tájékoztató Művelődési Évkönyv 1995. I. Oktatás.* Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1997.
- Synthesis of Country Reports on Alternative Approaches to Financing Lifelong Learning.* OECD, 1998.
- SZÉP ZSÓFIA & SZÜGYÁRTÓ GYÖNGYI: *Az élet-hosszig tartó tanulás finanszírozásának alternatív lehetőségei.* Kézirat. Budapest, 1997.
- Tanítani és tanulni A kognitív társadalom felé. Az egész életen át tartó oktatás és képzés európai éve.* Az Európai Bizottság Fehér Könyve az oktatásról és képzésről. Munkaügyi Minisztérium, Budapest, 1996.
- VARGA JÚLIA: *Oktatás-gazdaságtan.* Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest, 1998.

IRÁNYZATOK AZ EURÓPAI FELNŐTTKÉPZÉSBEN

„Maga most tévedett – mondta a pap –, pedig nem buta ember, hány iskolája van?
Az nincs sok – felelte Pintér. – Egyébként pedig nem buta itt senki,
csak úgy kényelmesebb, ha nem mutatja”
(Tar Sándor: A mi utcánk)

SOKAT UTAZTAM AZ ELMÚLT TÍZ ÉVBEN az egyik felnőttoktatással foglalkozó civil szervezet, a Nyitott Képzések Egyesület¹ képviselőjeként. A különböző nyugat-európai politikai és szakmai szervezetekben senki sem tudta biztonsággal azonosítani a kelet-európai rendszerváltás sebességét, meghatározó személyiségeit, a civil szervezetek szerepét, ezért a kilencvenes évek elején, amikor még nagyon nyitott volt Európa, szívesen láttak bennünket, magyar szakembereket. Így vehettem részt különböző témájú, hosszúságú, rendű és rangú felnőttoktatási konferenciákon, képzéseken, így szerezhettem tapasztalatokat több, mint tíz európai országban.

A felnőttoktatás európai uralkodó áramlataira vonatkozó számos alábbi megjegyzésem nem kutatási eredmények ismertetése, hanem sokkal inkább egy „utazó” megfigyeléseinek bemutatása. Szorongva térek el a hazai neveléstudományban ismert nevelélméleti modellek leírására alkalmazott szak kifejezések használatától, de úgy érzem, az általam bemutatott „főáramok” alkalmasabbak lesznek mondanivalóm kifejtéséhez.

A szél Nyugatról fúj

Az 1990-es évek felnőttoktatásában az uralkodó szél Nyugatról fúj Kelet felé. A meghatározó szakmai áramlatok, felnőttoktatási filozófiák, oktatásszervezési víziók a nyugat-európai országokból érkeztek hozzánk. A nyolcvanas évekhez viszonyítva szinte elenyésző volt a kelet-közép-európai és a déli régió hatása mind a magyar felnőttoktatás elméletére, mind pedig annak gyakorlatára. Természetesen elsősorban a „nyugati” kollégáknak, kutatóknak kellene arról nyilatkozniuk, hogy érkezett-e hozzájuk új, markáns felnőttoktatási üzenet, filozófia a rendszerváltások elmúlt éveiben Kelet-Közép-Európából – és konkrétan Magyarországról. Megfigyeléseim és tapasztalataim szerint Keletről Nyugat felé nem jutott el ilyen irányú szellemi üzenet, újító hozzájárulás. A felnőttoktatási modellek, módszerek meglehetősen egyirányú mozgása a pénzsegélyek, ipari beruházások mozgását képezte le. Néhány

¹ A Budapesti Fővárosi Bíróság 1989-ben, 212-es nyilvántartási számon jegyezte be ezt a társadalmi szervezetet, amely alapszabályában – többek között – a hazai felnőttoktatás korábbi elméletének és gyakorlatának megújítását tűzte ki céljául.

vezető kutatónak megjelentek publikációi e régióból, de a felnőttoktatás napi gyakorlatát, megújult terminológiáját és elméletét a nyugatról keletre tartó szellemi hatások határozták meg.

Az elmúlt évtized felnőttoktatásának szakmai áramlatai

A továbbiakban a többi európai ország állampolgárainak, szakembereinek általános szóhasználatát, gondolkodását követve, különösebb differenciálás nélkül „Keletnek” nevezem a kelet-közép-európai országokat, s a mindennapi hazai szóhasználat szerint „Nyugatnak” az Európai Unió országait. A felnőttoktatás területén szerzett ismereteim ugyanis megegyeznek a pénzügyi szakemberek tapasztalataival, amelyek szerint „a külföldi befektetők összemosnak bennünket más közép-kelet-európai országokkal, hisz az erre specializálódott befektetési alapok együtt kezelik a régiót.”²

A továbbiakban Schulze³ (1992) kilencvenes években végzett kultúrtörténeti vizsgálódásai során használt elemzési módszerét követem. Az 1990-es évek felnőttoktatását átmeneti állapotok sorozatának tekintem, s a legfőbb tendenciákat, a közgondolkodást és a napi cselekvést dominánsan meghatározó „főáramokat”, „uralkodó szélirányokat” írom le.

Természetesen az összes alább leírt „főáram” sajátos nevelési koncepció-egyveleg, amely megtalálható valamennyi európai ország felnőttoktatásában. Az országok, illetve a régiók közötti eltéréseket a „főáramok” országonként eltérő jelentősége, súlya, illetve adott ország felnőttoktatásának elméletére és gyakorlatára kifejtett hatása adja. A főáramok egymáshoz való viszonya, az ezeknek megfelelően kialakított prioritások jelennek meg a helyi oktatáspolitikai koncepciókban, az intézmények menedzsmentjének döntéseiben és az osztálytermekben.

A három főáram:

A/ A *tanulási folyamat* fontosságát hangsúlyozó, nyugati főáram. Üzenete: az oktatási intézmények világában tett „látogatás”, a tudás megszerzésének élmenye a fontos.

B/ A *tanár szerepét*, a *tanítás* aktusának fontosságát előtérbe helyező, keleti főáram. Üzenete: a mester, a tanár bölcsessége, a tanítás színvonala a fontos.

C/ A *vizsgáztatás* és a *tudás lemérésének* jelentőségét kiemelő, eredménycentrikus, Keleten és Nyugaton egyaránt fellelhető főáram. Üzenete: a mérhető, versenyztetett tudás, az eredmény a fontos.

A továbbiakban a három főáram főbb jellemzőit, s egymáshoz való viszonyát vizsgálom azzal a céllal, hogy felvázoljam a magyar felnőttoktatásban zajló új folyamatokat.

A nyugati főáram hatása

² Járai Zsigmond pénzügyminiszter is így nyilatkozott a közelmúltban a Magyar Hírlap hasábjain (1998. augusztus 19.)

³ Gerhard Schulze: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/New York:Campus Verlag,1992.

A nyugati „főáram” célrendszerét a tanulás során megszerezhető élmény elsődlegessége jellemzi. A felnőtt tanulók jó közérzete, az oktatási helyszíneken szerzett pozitív élmények a fontosak. Az oktatási verseny szabályai, követelményei a meghatározók: a vevőért, a tanulóért harcolunk, aki pénzt hoz az oktatásba. A tanár partner, beszélgetőtárs, előre eltervezett programok, komplett oktatási „csomagok” pontos, szakszerű végrehajtója; képzett „eladó”, aki mindig tudja, melyik „áruhoz” nyúljon. A segédanyagok mindenekfelett esztétikusak, az általuk közvetített tudás könnyen elsajátítható. A feladat az, hogy minden lehetséges módon szolgáljuk ki a tanulót, hiszen ő a „vásárló”. Az oktatási kellékeknek, helyszíneknek szervezethez, szakszerűséghez kell sugallniuk, követniük kell az „élmény-piac”⁴ többi helyszínének (éttermek, mozik, bevásárló központok stb.) stílusát.

A hazai felnőttoktatás fentiek szerinti gyökeres átalakulása az 1990-es évek elején a vállalkozói, gazdasági szektorban kezdődött el. A szocialista gazdálkodó szervezetek, s az azokat kiszolgáló felnőttoktatási részlegek egyik napról a másikra eltűntek, összeomlottak, vagy átalakultak. Megjelentek a magáncégek, a külföldi dominanciájú vegyes vállalatok, amelyek egy teljesen új oktatási piacot hoztak létre. Rövid időn belül új stílust gyökereztettek meg a magyar felnőttoktatásban. A nyugati főáramnak megfelelően oktatási programjuk a felnőtt munkaerő tanulási folyamatának menedzselését állította a középpontba. Így felnőttoktatási programjuk egésze ennek a célnak megfelelően rendeződött át. A hazai tankönyvek helyett megjelentek a nyugati taneszközök, kiépült egy új, színvonalas oktatási infrastruktúra, maguk által elkészített vagy behozott, lefordított tananyagokkal kezdtek el dolgozni, s kiképeztek egy új oktatói gárdát. A felnőtt tanuló a szocialista dolgozók oktatási intézményeinek „iskolapadjaiból” átült egy nyugati felnőttoktatási rendszer számítógépei mellé. A tanulás immár nem kötelező feladat, „szocialista vállalat”, hanem élmény, az UNESCO V. Felnőttnevelési Világkonferenciáját idézve, valóban kulcs a XXI. századhoz – legalábbis azon szerencsések számára, akik ezt támogató munkaadókhoz kerültek.

Az oktatási vállalkozások szférájában a leglátványosabb felnőttoktatási átalakulás a *nyelvoktatásban* történt. Ezeken a képzéseken jelentek meg legelőször a legkorszerűbb módszerek, taneszközök, valamint a kiscsoportos oktatási formák.

Általában a vállalkozóvá válást segítő képzéseket tekintik a hazai felnőttoktatás igazi sikeráztatásának. Bár valóban ezeken a képzéseken forgott a legnagyobb pénz, azokkal értek egyet, akik szerint a hazai vállalkozók nem a formális képzéseken, tanfolyamokon tanultak meg vállalkozni, hanem egyéni tanulással, illetve informális tanuláson keresztül. Ezért ezt a harmadik főirányhoz sorolom.

A hazai felnőttoktatásban az állami szektoron belül a legkomolyabb változás a nyugati hatásra, nyugati minták szerint kiépített munkanélküli átképzési rendszerben zajlott. Bár nagy előrelépésnek tartom ezt a fejlesztést, azt tapasztaltam, hogy a hazai szocialista iskolai nevelés keretei között felnevelt munkanélküli sajnos csak korábbi iskolai tapasztalatai szerint képes a tanulárról gondolkodni, és ennek megfelelően cselekedni. Így a nyugati főirány szerinti oktatás, különösen az alacsony iskolázottságú tanulók esetében kevésbé sikeres. A munkanélküliek átképzésének területén – összehasonlítva a nyelvoktatással – nem a tanulók és az oktatásszervezők

⁴ Schulze az élmények társadalmáról beszél.

szükséglete kényszerítette ki az innovációt, hanem a politikai szektor, s a hatalmas, viszonylag könnyen megszerezhető nemzetközi pénzalapok.

A keleti főáram

Ezen iránynak a legfőbb jellegzetessége: a mester, a tanár, az átadott tudás mélysége és minősége a fontos. A tanár, a felnőttoktató a legfontosabb szereplő, az ő tudása, személyisége a meghatározó, hiszen alig állnak rendelkezésére tanulást segítő eszközök. A tanóra a tanár „színháza”, ahol egyszemélyes szereplőként mindent ő játszik. Az ő tudását, a tanár diktálta jegyzeteket kell megtanulnia a tanulónak. A tanulás a tanár által irányított, vezényelt munkafolyamat.

Jelenleg az oktatás szinte valamennyi formája a magas belső tanári motivációra épül, egyébként kártyavárként omlana össze az oktatási rendszer. *Halász Gábor*⁵ az oktatási szektor feladat ellátása szabályozásának reformját sürgető írásában a tanári szereppel kapcsolatban így fogalmazott: „Olyan hivatásról van szó, amelyet csak szakmai autonómia birtokában és belső meggyőződéstől hajtva lehet eredményesen üzni...” Nos, az elmúlt tíz évben nem a tanulók problémáival, hanem a tanárokkal és a tananyaggal foglalkoztunk Magyarországon. A legkevesebb szó esett a felnőtt tanuló tanulási élményeiről. Számtalan konferencián – például a nyelvtanulás területén – még a tanulási kudarcokat is a tanárok, illetve az alkalmazott módszerek hiányosságaiként elemezték. A felnőtt tanuló tanulási problémáinak feltárására csak 1997-ben kaptam az első felkérést valamelyik nyelviskolától. Képzett nyelvtanárokkal beszélgetve rájöttünk, alig tudjuk, hogy mit is csinálnak a felnőttek a tantermen kívüli nyelvtanulás során.

Észak-Angliában részt vettem egy munkásképző tanfolyam néhány óráján. A legnagyobb meglepetésemre *az alacsony iskolázottságú felnőtt férfiakkól álló csoport hosszan elbeszélgetett saját tanulási élményeiről, kudarcairól*. Hasonló hazai tapasztalatokra nem tettem szert.

Az eredmény-centrikus főáram

Az egyéni boldogulás, a kelet-európai rendszerváltás túléléséhez a legfontosabb a tanultak gyors elsajátítását, szinte azonnali felfogását, megemésztését igénylő, az eredményre koncentráló főáram volt.

Egyik speciális csoport, *az alacsonyan iskolázott felnőttek* egy része minden eddiginél szorosabb kapcsolatba került a tanulóval. Őket profit-orientált munkaadók gyorsan, a lehető legerőszakosabban, de a lehető leghatékonyabb módon betanították az adott új, többnyire egyszerű és mechanikus munkafeladatok elvégzésére. Bizonyítványra, béremelésre, tankönyvekre, jogokra nem tettek szert, viszont alacsony bérezésű, de viszonylag biztonságos munkahelyeket kaptak.

A legsikeresebb tanulási eredményeket a hazai vállalkozók tudják felmutatni, akik egyéni tanulóval, innen-onnan, de képesek voltak összeszedni egy működő, hasznos tudást saját vállalkozásuk fenntartásához. A változások gyorsasága, például a hazai új jogszabályok nagy száma miatt nem lehetett kialakítani valódi, jól felépített, szak-

⁵ Halász Gábor: Lehet-e növelni a tanári béreket? In: HVG, XX. Évfolyam 33. (1004.) sz. 1998. augusztus 22. p. 48.

szerű képzéseket. Az információk átadása a szocializmusban jól ismert író-olvasó találkozók logikája szerint történt. A jogszabályok szerzőivel vagy az adójogszabályok készítőivel, vagyis a „tűz közelében lévőkkal” szervezett, egynapos „képzések” sikeresebbek voltak, mint a több év alatt kialakított nyugati vállalkozóképzők.

A nyitott- és távoktatás terén szerzett tapasztalataim azt mutatják, hogy a tanár erőfeszítéseit háttérbe szorító, a tanulásra koncentráló, otthon zajló tanulási helyzet a felnőttek számára itt, Kelet-Európában még meglehetősen szokatlan. Az egyénileg megszerzett, egyénileg ellenőrzött, s magányosan megünnepelt tudás, esetleg az Interneten „feladott” sikerélmény még hosszú ideig nem lesz tömeges tapasztalat ebben a régióban.

Álmok a magyar felnőttoktatás fejlődésének új irányairól

A hazai oktatási piac megerősödik, és öt-nyolc éven belül versenyképes cégeket tud kiküldeni az európai piacokra. Kialakul egy új, komplex foglalkoztató-képző hálózat és szolgáltató piac az alacsony iskolázottságú felnőttek és a funkcionális analfabéták számára. Megteremtődnek a feltételek az iskola rendszerű oktatásból kimaradók, valamint a romák oktatásához. A felnőttek, bízva magukban, elkezdnek idegen nyelveket tanulni. Megszületik egy új intézményhálózat az idős lakosság tanulási szükségleteinek kielégítéséhez. Lesznek hazai felnőttoktatási kutatók és kutatások. Lesz nyitott képzés; mindenki által ismert szakmai evidencia lesz, hogy a felnőtt tanuló részt tud venni a neki szánt képzéseken, és beleszólhat saját tanulásának legfontosabb kérdéseibe: a tanulás helyszínébe, a tanulás sebességébe, az alkalmazott módszerekbe, a tananyag összeállításába, az értékelésbe és a tanárok kiválasztásába.

PORDÁNY SAROLTA

ANDRAGÓGIA ÉS PEDAGÓGIA¹

VAN-E AUTONÓM FILOZÓFIÁJA A FELNŐTTNEVELÉSNEK, avagy több az átfedés, mint az eltérés a felnőttek és a gyermekek/ifjúkorúak nevelésének elmélete között? Együttműködés vagy rivalitás jellemzi a pedagógia és az andragógia viszonyát? Többek között ilyen és hasonló kérdésekre keresett választ az az UNESCO által támogatott nemzetközi kutatás, amelyet 1991 és 1995 között végeztek „Jövő-perspektívák a felnőttoktatásban - a jelen átgondolása alapján” (Rethinking Adult Education for Development)² címmel a Ljubljana-i Egyetem Neveléstudományi Kutatóintézetének vezetésével.

A *Delfi-technika*³, amelyet a kutatásban alkalmaztak, lényegében azt jelenti, hogy esszékérdések alapján összegyűjtik a téma elismert szakembereinek véleményét, ezután a válaszokat tartalmilag elemzik, meghatározott szempontok alapján összehasonlítják, majd az eredményekről egy jelentést küldenek a résztvevőknek, és egy újabb fordulóban vagy további válaszokat kérnek tőlük, vagy „face-to-face” tanácskozássra invitálják őket. Végül a kutatás témájának és céljának megfelelően az írásbeli válaszok és a személyes tanácskozások hozzászólásainak elemzésével a kutatók következtetéseket vonnak le a lehetséges jövőperspektívákra, és ezeket egy zárójelentésbe foglalva elküldik a válaszadóknak, illetve publikálják a nagyközönség számára.

A szlovéniai kutatás kérdőíve röviden összefoglalva a következő öt szakmai és egy személyes jellegű kérdést tartalmazta:

1. Hogyan határozható meg a felnőttoktatás fogalma?
2. Milyen viszony áll fenn az andragógia és a pedagógia mint tudományterületek, illetve filozófiájuk között?
3. Szükséges-e revideálni a felnőttoktatás jelenlegi koncepcióját?
4. Milyen szerepet tölt be a felnőttoktatás a társadalomban, illetve a világban?
5. Ki viseli a felelősséget a felnőttoktatás helyzetéért és lehetőségeiért?
6. A fentiek közül mely témával és hogyan függ össze a válaszadó szakmai tevékenysége?

¹ A tanulmány az MTA OTKA T-013837 sz. „Komparatív andragógia” c. kutatás keretében készült.

² *Swetina, M. (szerk): Rethinking Adult Education for Development - Compendium 1993.* Ljubljana, Slovene Adult Education Centre,

³ *Feketéné Szakos, É.: A Delfi-módszer és alkalmazási lehetőségei a neveléstudományban 1998,* Magyar Pedagógia 4. sz. 363-377.

A kutatás előkészítő fázisához tartozott a válaszadásra felkérendő szakemberek szelektálása, amelyet neves nemzetközi felnőttképzési intézetek nyilvántartásai alapján végeztek el.

A felkért 195 szakemberből 88 válaszolt részben vagy teljesen a feltett kérdésekre, köztük a legtöbb (összesen 41) négy fejlett országból (Amerikai Egyesült Államok, Kanada, Nagy-Britannia, Németország), három-három Hollandiából, Dániából, Lengyelországból, Olaszországból és Magyarországról (név szerint *Maróti Andor*, *Soós Pál* és *Fukász György*); kettő-kettő Svédországból, Ausztriából, Japánból, Új-Zélandról, Indiából, Szerbiából és Horvátországból, végül egy-egy a következő országokból: Mexikó, Belgium, Franciaország, Csehország, Észtország, Írország, Thaiföld, Nigéria, Sri-Lanka, Burundi, Botswana, Barbados, Brazília, Chile, Finnország, Trinidad és Tobago.

Az első forduló után kiadott és minden egyes válaszadónak elküldött (360 oldalas) kompendium szó szerint közli az összes beküldött válaszsor angol fordítását, valamint egy részletes elemzést, amelyek alapján az *andragógia és a pedagógia viszonyára* vonatkozó (második) kérdésre adott válaszokat analizáltam. Helyenként a többi kérdés alapján kifejtett válaszokból is felhasználtam gondolatokat, illetve az 1993-ban Ljubljanában megrendezett „face-to-face” tanácskozást követően kiadott jelentés is forrásul szolgált munkámhoz. Ezen kívül több, a témában máshol közreadott elemzés gondolataira való hivatkozás is szükségesnek látszott a még sokoldalúbb megközelítés végett.

Szeperáció vagy integráció?

Arra a kérdésre, hogy milyen kapcsolat áll fenn a felnőttnevelés és a pedagógia mint tudományterületek között, a szlovéniai felmérés eredményei szerint a szakemberek lényegében három féle választ adtak: vagy a két diszciplína határozott elkülönülésének pártján állnak, vagy tagadják egy autonóm felnőttnevelés-tudomány, illetve -filozófia létezését, vagy a két tudományterületnek egy új diszciplínában történő egyesítését javasolják.

Közelítőleg a szakemberek fele nyilatkozott úgy, hogy a felnőttnevelésnek különálló, saját filozófiája/elmélete van – a legtöbben ezt *andragógiának* nevezték –, amely szignifikánsan különbözik a gyermekek és ifjúkorúak nevelésének filozófiájától/elméletétől, a *pedagógiától*.

A válaszolók másik tábora ezzel szemben nem lát szignifikáns különbségeket a felnőttekre és a felnővekvőkre vonatkozó nevelésfilozófiák között; bár bizonyos különbségeket elismer, mégsem tartja szükségesnek két, határozottan elkülönülő tudományterületként való deklarációjukat.

Érdekes, hogy mindkét csoportban vannak olyanok, akik egy harmadik táborba is besorolhatók: ők úgy tartják, hogy a két terület egy *közös diszciplínához* tartozik, amely tartalmazza átfogó filozófiájukat és teóriájukat, és amelyen belül mindkét terület többé-kevésbé független, de egymáshoz is kapcsolódó.

„Szeperatista” érvelés

A „szeparatisták” az andragógia elkülönítésének szükségességét azzal indokolják, hogy a pedagógiához viszonyítva sok és átfogó különbség mutatható ki például a *célok, alapelvek, résztvevők, szükségletek, érdekek, lehetőségek, a gyakorlat kivitelezése, az intézményesülés* vagy a *szociális szerepek* tekintetében. Ezek az eltérések részben a gyermek és a felnőtt különbözőségéből adódnak.

Az érvek másik része arra hivatkozik, hogy az andragógia éppen azért jelent meg a színen, mert a felnőttnevelésben túlságosan dominált a hagyományos pedagógia, és a gyakorlatban még ma is ez a helyzet. (Az „iskolai modellnek” a magyarországi felnőttoktatásban való dominanciájára utalt válaszában *Maróti Andor* is.) Az andragógia viszont, mint új filozófia, segíthet átgondolni és újra definiálni a felnőttoktatás egészét. Valami olyasmi történik az andragógiával, mint a pedagógiával történt történeti fejlődése során akkor, amikor levált a filozófia tudományáról, melynek sokáig egy részét képezte, majd érettségének egy bizonyos fokán elkülönült attól. A pedagógiának ehhez be kellett bizonyítania, hogy nem alkalmazott filozófia, és nem alkalmazott pszichológia (*Silvie Pongrac*: Horvátország).

Harmadrészt, a felnőttképzés filozófiája/elmélete volt az, amely megalapozta és megtermékenyítette az *egész életen át tartó, permanens nevelés* elméletét, és ez is azt indokolja, hogy az andragógia autonóm státuszra tarthat igényt (*Robert H. Smith*: Amerikai Egyesült Államok).

Az integráció híveinek érvei

Az előző érvhez részben hasonló, csupán más végkövetkeztetésre jut az az okfejtés, mely szerint a permanens nevelés koncepciója olyannyira előrehaladott, hogy ma már nincs szükség szeparációra: az élethosszig tartó nevelés mindent átfogó elmélete feleslegessé és improduktívá teszi a pedagógia és az andragógia szétválásáról folytatott vitákat (*Ronald Cervero*: Amerikai Egyesült Államok, *James A. Draper*: Kanada).

Colin Titmus (Nagy-Britannia) válaszáat az angol terminológia szerinti *folyamatos nevelés* koncepciója melletti védőbeszédnek is nevezhetnénk. Érvelése azon alapul, hogy bár a tanulásban meghatározó szerepe van a tapasztalatoknak, és az idősebbek rendszerint több tapasztalattal rendelkeznek, mint a fiatalok, a tapasztalatok elsajátítása azonban az egyes embereknél annyira különböző mértékű és szintű, hogy hiba lenne ezeket a tapasztalati szinteket és minőségeket összekapcsolni bizonyos életkorokkal, és erre alapozni az oktatás tervezését. Hite szerint a képzést élethosszig tartó folyamatként kell felfogni, és eszerint tervezni-szervezni. A gyermekkori/ifjúkori és a felnőttnevelés elméleteinek természetellenes szétválasztása ellentmond ennek a koncepciónak.

Michael Law (Új Zéland) és *Maurizio Lichtner* (Olaszország) az előbbihez hasonló érvei a gyermek és a felnőtt különbségét nem tartják nagyobbaknak, mint a felnőttek különböző csoportjai közötti eltéréseket, és ezzel magyarázzák az andragógia és pedagógia közötti túlzott különbségtétel indokolatlanságát. Ezzel az érvvel azonban nehéz egyetérteni, mert ha ahelyett, hogy a felnővekvőket és felnőtteket csak tanulási képességük tekintetében hasonlítjuk össze (ekkor az eltérések valóban nem túl nagyok is mutatkozhatnak), egyéb pszichológiai-antropológiai jellemzők (például

szociális kontextus, vagy a szükségletek) szempontjából is vizsgáljuk, akkor a kétféle képzési szituáció nagyon is eltérőnek mutatkozik.

Vannak, akik arra hivatkoznak (például a kanadai *Alan Thomas*), hogy *Malcolm Knowles* ismert „andragógiai modellje” túlságosan idealisztikus, és ha a kevésbé pozitív valósághoz közelítünk, a tekintélyelv és ezzel együtt a „pedagógia attitűd” erőteljesebbé válik. Ha a képzés jó, akkor nincs különbség a két terület között (*Alan Chadwick* és *Sally Westwood*: Nagy-Britannia, *Joyce Stalker*: Új Zéland). Különösen is érvényes ez, ha a képzés primer végzettséget pótló, kiegészítő jellege dominál, mint „második esély” (*Josef Polturzycki*: Lengyelország).

Többek szerint a különbségtételnek csak a múltban, a tradicionális pedagógia érvényesülésekor volt létjogosultsága, a mai új pedagógiai és andragógiai elméletek lényegileg nem térnek el egymástól (*Liam Carey*: Írország). Sőt, mi több, az andragógia nagyon sok értéket tud adni a pedagógiának (*Chris Duke*: Nagy Britannia).

Malcolm S. Knowles (Amerikai Egyesült Államok) válaszában saját korábbi andragógiai és pedagógiai modelljének használatával kapcsolatban arra figyelmeztetett, hogy a képzés helyzetétől és tartalmától függ, hogy melyiket célszerű alkalmazni. Például felnőttek számára is alkalmasabb a pedagógiai modell, ha totálisan új, és ismeretlen „anyagról” van szó. *Allen B. Moore* (Amerikai Egyesült Államok) szerint pedig vannak olyan önállóan felnőttek, akiknek „nem való az andragógia”. Ők szívesen veszik, ha megmondják nekik, hogy mit, hogyan, mikor, hol és miért tanuljanak.

Joachim H. Knoll (Németország) azt emelte ki, hogy az iparilag fejlett országokban nagyobb hangsúlyt kap a pedagógia és a felnőttnevelés összekapcsolása, integrációja, mint a kevésbé fejlett országokban.

Ezt támasztják alá a saját megfigyeléseim is, miszerint a kutatásban a volt szocialista országokból válaszolók túlnyomórészt a határozott szeparáció hívei, azaz éles különbséget látnak pedagógia és andragógia között, míg a fejlett nyugati országokból érkezett válaszok inkább az integráció pártján állnak. Mindez megfelel a napjainkban majdnem minden tudományterületen érzékelhető integrációs törekvéseknek. Tipikus például ebből a szempontból a lengyel *Janusz Tymowsky* nézete, amely szerint „lényegi különbség van a gyermekeknek szóló pedagógia és a felnőtteknek szóló andragógia között. A gyermekek a tanár kijelentéseit kétségbevonhatatlan, abszolút igazságként fogadják el. A felnőttek saját életszemlélettel, tapasztalatokkal rendelkező tanulók, akik a munka és az élet világának bizonyos szféráiban alkalmazkodtán nagyobb szakértelemmel bírnak, mint a tanárok. Felnőtteknél a múltban szerzett tudás sokszor hátrányos, sőt téves, és korrekciót igényel. A tanuló-tanár kommunikáció fókuszpontja ez esetben a nézetek cseréje.”

Felnőttnevelési filozófia kidolgozása

Függetlenül attól, hogy végkövetkeztetésében az andragógia és a pedagógia integrációjának vagy szeparációjának a pártján állt-e, a válaszoló 88 szakember a következő fundamentális andragógiai specifikumokat nevezte meg, *melyek alapján kidolgozható lenne egy, a pedagógiától független, autonóm felnőttnevelési filozófia:*

1. az önmagát képző populáció kora;
2. a felnőttek élet- és munkatapasztalata;
3. a képzési folyamatban betöltött szerepek: például a felnőtt nagymértékű függetlensége és felelőssége a tanulási/képzési folyamatban; motiváció; önszabályozó, tudatos attitűd; hangsúly a tanuláson és a nem-formális képzésen; a lehetőségek és a nagyobb horderejű szabad választások sokfélesége (diverzifikációja); demokratikus attitűd és partneri viszony a képzési folyamatban, valamint a kapcsolatokban; önkéntes részvétel a tanulásban/képzésben; az önszervezés és az önirányítás képessége a tanulásban/képzésben; előzetes képzés szükségessége;
4. a gyermekekhez és ifjú korúakhoz képest eltérő képzési szükségletek, tudásigény, célok, szándékok, érdekek és elvárások;
5. pszichológiai és antropológiai faktorok: az elvárt tanulási képesség különbözősége; eltérések a személyiségben (érettség, a nézetek kimunkáltsága); motivációk a különböző életszakaszokban; az életpálya alakulása; a gyermekek és a felnőttek kvalitatív különbségei;
6. a képzési folyamat karakterisztikái: a tanulás/képzés különböző szervezési módjai (variációk, flexibilitás); különböző intézmények; eltérő módszerek és oktatási formák (inkább horizontális, mint vertikális kommunikáció, kapcsolódás a valódi élethelyzetekhez, partneri viszonyok); a források sokfélesége; a tudás alkalmazhatósága;
7. a felnőtt személy eltérő szociális szerepe: pozíció, szerep, státusz és kötelességek az életben és a munkával kapcsolatosan; a tanulás/képzés a társadalmon belül a felnőtt szociális szerepeinek/helyzetének kontextusában történik; a képzési/tanulási motiváció a személy közösségi, kulturális és szakmai életéhez kapcsolódik; az életpálya alakítása és fejlődése; a megszerzett tudás és jártasságok más módon történő (politikai, gazdasági) hasznosítása;
8. szocio-ökonómiai faktorok: különböző szociális kontextusok; a pszichológiai, szociológiai és kulturális aspektusok kezdenek organikusan kapcsolódni a felnőttképzéshez; a történelmi és tartalmi szocio-politikai körülmények hatása⁴.

Közös filozófia

⁴ Swetina, M. (szerk): *Rethinking Adult Education for Development - Compendium 1993*. Slovene Adult Education Centre, Ljubljana, 1993. pp. 308-309.

Több szakember hitet tett amellett, hogy azok is, akik hangoztatják az andragógia és a pedagógia közötti különbségeket, végső soron a két terület optimális együttélését, komplementaritását és jó viszonyát tekintik elérendő célnak, hiszen mindenfajta nevelés az emberi és társadalmi szükségletek kielégítését hivatott elősegíteni (*Werner Lenz: Ausztria*).

Az olyan fundamentális hasonlóságok, mint például az, hogy mindkét terület az emberi személyiség, a nevelés filozófiáján, pszichológiáján, a nevelés szociológiáján és az antropológián alapul, indokolják, hogy a *permanens nevelés* koncepciójának megfelelően, *közös, integrált rendszerben* is szemléljük a két területet (*Bastian van Gent: Hollandia*).

A kérdés már csak az, hogy hogyan nevezzék az egyesített elméletet: pedagógiának, vagy inkább kapjon új nevet, hiszen a pedagógia már „foglalt”, mint a gyermekek és ifjúkorúak nevelési koncepciójának elnevezése.

Az első esetben az andragógiát a *pedagógia altudományaként* kezelhetnénk. Ezt az alternatívát javasolja *Jost Reischmann* Németországból, azt állítva, hogy a pedagógia, mint jól kidolgozott és nagy tapasztalatokkal rendelkező tudomány eredményei a felnőttoktatásban is felhasználhatók. Ha a pedagógiát olyan tudományként definiáljuk, amely „az élethosszig tartó és a teljes életre kiterjedő személyiségformálással foglalkozik”, akkor paradigmánk éppúgy érvényes lesz a pedagógiára, mint az andragógiára. Ezért az „andragógia” kifejezés elterjesztését is feleslegesnek tartja a lengyel *Stanislav Kaczor* és *Janusz Tymovsky*. A nagy tekintélyű *Walter Leirman* (Belgium) is a pedagógia integráns részének tekinti az andragógiát. *Reischmann* a „felnőttpedagógia” kifejezés elterjesztését javasolja. Szerinte a pedagógia és andragógia hosztilis (ellenséges) testvéri viszonya a két tudományterület fejlődését csak a „pubertás” időszakban, identitásuk kialakulása idején jellemezte. Ezen „identitás” szerint a felnőttpedagógia ma már a pedagógia altudománya, mivel:

- ◆ A pedagógiának évszázadok során kifejlesztett eszközkészlete, módszerei, értékei, gondolkodási mintái vannak, melyeket nem kell újra felfedezni, hiszen elérhetőek és alkalmazhatók. Kincset dobnánk el, ha mindezt nem használunk fel. A felnőttképzési gyakorlat sokszor éppen azért olyan alacsony színvonalú, mert az oktatók és a teoretikusok a nulláról próbálnak elindulni.
- ◆ A pedagógia mint tudomány mindig is figyelembe vette a különböző tanulók különböző helyzetét: életkorukat, csoport-hovatartozásukat, történelmi helyzetüket, szociális hátterüket, személyes élettörténetüket. Miért ne férhetne bele a felnőtt tanulók speciális helyzete ebbe a nagy tapasztalatokkal rendelkező, alaposan kidolgozott diszciplínába?
- ◆ A pedagógiát ért kritikák inkább a pusztá gyakorlatot, mintsem a tiszta elméletet érintik. Egyetlen elmélet sem szól arról, hogy a tanulók „gyerekesek, önállótlanak”, és nincs beleszólásuk a tanításukba.
- ◆ Az andragógiát mint tudományos diszciplínát nem lehet a „mindenből egy kicsit” elven felépíteni: egy kis pszichológiából, egy kis filozófiából, egy kis történelemből, egy kis orvostudományból. Az „interdiszciplinaritás” nem elegendő egy diszciplína létrehozásához. A tágabb értelemben vett pedagógia alkalmas lenne arra, hogy minden más diszciplínától eltérően, a felnőttet, mint tanulót közelítse meg.

Más szakemberek ezzel ellentétben óva intenek attól, hogy a pedagógia prioritásokat kapjon, mondván, hogy túlságosan erősek a hagyományai és merevek a kategóriái. *Nikola Pastnovic* (Horvátország) a pedagógiát leíró és előíró „praktikus elméletnek” nevezi, mellyel szemben „az andragógia sokkal explicitebb”. (Ezt az állítást a pedagógia szakemberei bizonyára kétségbe vonnák.)

Ezért a megoldás *Borivoj Samolovcev* (Szerbia) szerint egyrészt *egy új, általános tudomány* definiálása lehetne például „neveléstan”, „neveléstudomány” (educology) néven, amely tartalmazza mindazt, ami az andragógiában és a pedagógiában általános és közös, másrészt *két speciális diszciplína elkülönítése*: a gyermekek és ifjúkorúak nevelésének tudománya a *pedagógia*, valamint a felnőttnevelés tudománya az *andragógia*.

A brit *Sally Westwood* sem tartja szükségesnek az „andragógia” elkülönítését a felnőttnevelésre. Hite szerint egyedül a magas színvonalú képzési gyakorlat a fontos mind a gyermekek, mind a felnőttek nevelésében, ennek kulcsa pedig a tanulóknak nyújtott érték és tisztelet. Ily módon a felnőttnevelés *Westwood* számára csak „relatív autonóm”.

Összehasonlítás a pedagógia felőli megközelítésben

Bár a szlovéniai felmérésben a tudósoknak feltett kérdés az andragógia és a pedagógia filozófiájának összehasonlítására vonatkozott, viszonylag kevesen és eléggé érintőlegesen tértek ki a pedagógia felőli megközelítésre, például a tipikusan pedagógiai kulcsfogalmakra. Ilyen pedagógiai fogalmak például *Jost Reischmann* gyűjtésében a „külső standardok (kötelező curriculumok, a tanulók mérése, az iskolai szervezet/osztályok, teljes munkaidős tanulás, iskolakötelezettség), a büntetés, a fegyelmi problémák, illetve a gyermekek fejlődépszichológiájának eredményeire való támaszkodás”. Emellett azonban az andragógia is segítségül hívhatja a pedagógia tudományának következő részterületeit:

- módszerkészlet;
- történelmi tapasztalatok (a nevelés professzionalizációja);
- klasszikus szerzők (Comenius, Humboldt, Dewey stb.), akik az emberi nevelés és átalakítás általános problémáival foglalkoztak;
- heurisztikus minták a nevelés problémáinak megoldásához (a célok, feladatok leírásának technikája, a tartalom didaktikai analízise).

Az andragógia mint elnevezés 160 évvel ezelőtt tűnt föl először, a pedagógia pedig száz évvel előbb, de mindkettő a „felnőtté válás” alapvetően emberi folyamatával foglalkozik. A nevelés olyan vállalkozás (akár felnőttekre, akár gyermekekre vonatkozik), mely az élethosszig tartó és az élet minden területére kiterjedő tanulást hivatott elősegíteni.

Bár nem a szlovéniai kutatás része, a téma szempontjából mégis érdemes kitérnünk a lengyel *Lucian Tuross* tanulmányára⁵, amely – a pedagógiából kiindulva – fontos részletekbe menő összehasonlítást tesz a pedagógia és az andragógia filozófi-

⁵ Tuross, L.: *A felnőttnevelés (andragógia) tárgya, szerkezete és feladatai*. Andragogika ogólna, Siedlce, 1993.

ája között. Turos a felnőttnevelés történetét áttekintve rámutat arra, hogy kezdetben a felnőttnevelés problémáit az általános pedagógia tárgykörében vetette föl, vizsgálta és oldotta meg. Ezt követte az andragógia mint új tudományág önállósodása és emancipálódása. A pedagógia ösztönző szerepe mindenekelőtt abban nyilvánult meg, hogy az általános pedagógiában kidolgozott fogalmi prototípusokra (mint például a nevelés, oktatás, képzés, módszerek, a képzés tartalma, az oktatás és nevelés folyamata, elvei, programozása, a tanulmányi előrelépés ellenőrzése és értékelése, a pedagógus személyisége, nevelési eszmények és célok stb.) támaszkodva alakultak ki a felnőtt ember sajátosságait figyelembe vevő andragógiai fogalmak. Ezek alapján az andragógiában például nagyobb súlyt helyeznek az önképzésre és önnevelésre, a felnőtt tanulók nagyobb felelősségére, míg a pedagógiai terminológiában a pedagógus vezető szerepének paradigmája érvényesül, amely a pedagógus felelősségének és tekintélyének fontosságát hangsúlyozza. A gyermekek és fiatalok képzése kívülről irányított folyamat, megvalósításában a tanulók segítőleg vesznek részt. Az andragógia a felnőttek autonómiájára, autokreativitására és személyiségük alakításában döntő részvételükre alapoz. „A pedagógiai folyamatban fontos szerepet tölt be az a tényező, hogy a gyermekek és a fiatalok teljes mértékben a felnőttektől függenek, és a felnőtt társadalom által alkotott kulturális és civilizációs eredményeket és létesítményeket veszik igénybe.” A felnőttnevelési fogalmak nem csupán a pedagógia kutatási és módszertani tapasztalataiból, hanem a felnőttek valós anyagi és társadalmi helyzetének elemzéséből, valamint a társadalmi és a személyes problémák eredményes megoldásának folyamatos tanulmányozásából fakadnak. Míg a pedagógiában gazdag hagyományokkal és komoly eredményekkel rendelkezik a kísérleti kutatási módszer, addig a felnőttnevelés tudományában nem terjedt el, mivel akadályokba ütközik a pedagógiai kísérletekhez képest sokkal több, nagyobb szerepet játszó tényező – például a munkával szakmával és házassággal kapcsolatos tapasztalatok – precíz és állandó ellenőrzése. A pedagógiai kategóriák mechanikus alkalmazása gyakran leegyszerűsítésekhez, torzításokhoz és hamisításokhoz vezet.

Turos szerint a hagyományos pedagógia kész személyiségeszmény megvalósítását tűzi ki célul, míg a felnőttnevelésben a felnőtt társalkotója a nevelési céloknak. A felnőtt elsősorban saját személyiségének kialakítására törekszik, olyan tulajdonságok fejlesztésével és továbbfejlesztésével, amelyek számára anyagi és erkölcsi siker, értéktudat, biztonságérzet és az önmegvalósítás elérését segítik elő. A felnőttek fejlettebb éntudattal, axiológiai és eszmei-erkölcsi tudattal rendelkeznek, mint a gyermekek és a fiatalok. Másrészt a felnőttek saját edukációjukat összekapcsolják a társadalmi, politikai, gazdasági, kulturális és civilizációs feladatok megoldásával, életterveikkel.

A nevelési folyamat kimenetele sokkal kevésbé prognosztizálható felnőttek esetében, mint a felnővekvők oktatásakor. Lucian Turos úgy tartja, hogy a tradicionális pedagógiában a tanuló a nevelési módszerek eredményességének sajátos produktuma, míg a felnőtt azokra a nevelési hatásokra és módszerekre reagál, amelyek megfelelnek értékrendszerének, élettapasztalatainak és törekvéseinek. A nevelési tartalom a klasszikus pedagógiában meghatározott eszmékkal, információkkal, viselkedési mintákkal kapcsolatos, a felnőtt ember viszont saját élettapasztalatán szűri át a nevelési tartalmakat, és annak, illetve értékrendjének megfelelően válogat azok közül.

Ezen a ponton Turos gondolatait kiegészítve, illetve részben azokkal vitatkozva érdemes megjegyeznünk, hogy például *Stephen Brookfield* tapasztalati tényekre hivatkozva tévhitnek (mítosznak) nevezi azt az állítást, miszerint létezik egy sajátos felnőtt tanulási és oktatási stílus. „Túlságosan összetett, változékony és bizonytalan a tanulás ahhoz, hogy azt mondhassuk, a tanulásnak kölcsönösen egymást kizáró kategóriái léteznek a gyermekek és a felnőttek körében... Bár lehet, hogy a felnőttkor összefüggései eltérő módszertani hangsúlyokat kívánnak meg a tanároktól, de a bármilyen létező különbségek inkább csak fokozatbeliek, és nem annyira jellegbeliek.”⁶

A konvencionális neveléstől elkülönülő felnőttnevelés

Matthias Finger is a konvencionális nevelés filozófiájából kiindulva, de a fentiek-től eltérő módon jutott el arra a következtetésre, hogy a mai posztindusztriális társadalmakban a konvencionális pedagógia filozófiájából – amely tulajdonképpen a felvilágosodás eszméjén alapul – nem vezethető le a felnőttoktatás filozófiája. A hagyományos pedagógia normatív alapjai ugyanis ellentmondásban vannak azzal a törekvéssel, hogy az andragógia meg akarja érteni a felnőttek tanulásának egyéni és társadalmi jelentőségét, amely inkább hermeneutikai megközelítést igényelne. A megoldás Finger hipotézisében a személyiségfejlesztés, az alkotó jellegű és közösségi tanulás előmozdítása, az egyéni és társadalmi problémák új megoldási mechanizmusainak megtanulása. Eszerint valóságos élethelyzetekből kiindulva, a résztvevő tanulók közösen kísérlik meg megtalálni a válságból kivezető utat.

Leginkább ezzel a megközelítéssel rokon a normatív pedagógiák létjogosultságát teljesen elvető, *konstruktivista* ismeretelméleten alapuló felnőttoktatás, amely az individuális tanulást önszervező, autopoetikus, reflexív, biográfiailag meghatározott gondolkodási folyamatként értelmezi.

Ha a tanulást az egész életen át tartó – és az élet minden területére kiterjedő – tevékenységként értelmezzük, amelynek vizsgálata gyermekek és felnőttek tanulása esetén egyaránt a „neveléstudomány” hatáskörébe tartozik, akkor a konstruktivizmusnak a teljes „neveléstudományt” átható jelentőségéről beszélhetünk. Ha az emberi kogníciók és valóságkonstrukciók nagyrészt az élettörténetnek megfelelően, biográfiai tapasztalatok hatására alakulnak, akkor érdemes a két diszciplínában – a gyermekek és ifjúkorúak tanításával-tanulásával foglalkozó pedagógiában és a felnőttnevelésben – külön-külön is megvizsgálni a konstruktivizmus hatását. A konstruktivizmus integratív jellegű filozófia, de az andragógiában valószínűleg nagyobb szerepe lesz, mint a pedagógiában.

Az andragógiában (és a pedagógia elméleteiben is) sokat vitatott kérdés, hogy szükség van-e a hagyományos lineáris, közlő didaktikára. A konstruktivizmus válasza erre az, hogy az érett felnőtt az erőszakos „megtanítási” kísérleteknek általában ellenáll („bumeráng effektus”), a tanításnak csupán kínálatot kell nyújtania és a feltételeket kell megteremtenie az önszervező tanuláshoz. A „megtanító didaktikát” tehát föl kell váltania az animációs didaktikának. A képzési folyamat súlypontja az

⁶ Brookfield, S.: *Miért nem tudom ezt megérteni?* Adult Learning, Washington, 1992. In: Maróti Andor (szerk.): *Andragógiai Szöveggyűjtemény II.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997.

előadói tevékenységről a *dialogusra*, a résztvevőkhöz igazodó csoportos tanulásra helyeződik át.

Az új elméletek azonban mintha figyelmen kívül hagynák, hogy vannak olyan egyének is, akik általában elvárják és biztonságosabbnak tartják a külső irányítást (külső kontroll attitűd). Brookfielddel egyetértve, a pedagógia és az andragógia válaszainak különbségei a közlő didaktikával kapcsolatban is csak fokozat-beliek, nem jelleg-beliek lehetnek. Hasonló végkövetkeztetésre jutott *Zrinszky László* a pedagógiai és az andragógiai kommunikáció sajátosságainak párhuzamba- és szembeállításával: „A pedagógia és az andragógia különbségét jelentős mértékben relativizálja a reformpedagógiából kiinduló, de a széleskörű gyakorlatot inkább csak napjainkban befolyásoló szabadságelvű, humanisztikus – egyben individualisztikus – nevelés, mely a ‘pedagógiai kommunikációt’ több vonatkozásban közelebb hozza az ‘andragógiai kommunikációhoz’...”⁷.

Ékes bizonyíték ez utóbbira a német *Xaver Fiederle* „sanft” („szelíd”) andragógia modellje is, amely a felnőttek tanulásának optimális pedagógiai (andragógiai) helyét a teljesen kötetlen, jó hangulatú, társasági-baráti beszélgetés, és a kötött iskolai oktatás *között* határozza meg⁸.

Következtetések és perspektívák

A szlovéniai kutatás zárókonferenciáján az andragógia és a pedagógia viszonyával foglalkozó szekció résztvevői egyetértettek abban, hogy az andragógia a „tani-tás” helyett a tanulók „tanultatására” fókuszál, és a tanulókat abban támogatja, hogy megtalálják saját céljaikat, módszereiket, és hogy a felelősséget is maguk viseljék.

Ma még inkább csak a felnőttnevelés elméletével tudományosan foglalkozó szakemberek vágya az, hogy a felnőttnevelés az ezzel kapcsolatba kerülő kívülállók (például tanárok, társadalomtudományi és közoktatási szakemberek) szemében is speciális, sajátos elméletként és gyakorlatként jelenjen meg. Az üléselő szakemberek ugyanis *Jost Reischmann* (Németország) és *John Henschke* (Amerikai Egyesült Államok) beszámolója⁹ szerint egységesen azt tapasztalták, hogy az andragógiát a kívülállók nem tekintik különálló akadémiai szintű tudománynak és saját jellegzetességekkel rendelkező gyakorlatnak. Belülről nézve viszont a felnőttoktatás professzorai és más szakemberei minden kétséget kizáróan, és kivétel nélkül érzékelnek egy speciális andragógiai identitást mind az elmélet, mind a gyakorlat terén. Állítják, hogy létezik egy relatíve konzisztens, hitelt érdemlő tudományág, amely különbözik az iskolai neveléstől. Ebből viszont két következtetés vonható le az andragógiai „scientific community” számára: minél előbb „kifelé is” világosan hangoztatni kell az andragógia speciális jegyeit (ezt a célt szolgálhatja a szlovéniai Delfi-kutatás eredményeinek közzététele, elősegítve az andragógia külső és belső identifikációját); át kell vizsgálni a pedagógiának, mint neveléstudománynak az elméleteit, módszereit és kutatásait, s kiszűrni, ami a felnőttoktatás számára értékes.

⁷ Zrinszky, L.: *Andragógia és kommunikáció*. In: Humánpolitikai Szemle, 1993/1. sz. pp. 3-11.

⁸ Fiederle, X.: *Lehren und Leiten in der Erwachsenenbildung*. Freiburg, 1989.

⁹ Swetina, M. (szerk): *Rethinking Adult Education for Development - II. Proceedings*. Slovene Adult Education Centre, Ljubljana, 1993. pp. 50-52.

Borivoj Samolovcev az andragógiát és a pedagógiát az általános neveléstudomány két speciális diszciplínájaként látja jól kezelhetőnek. Másrésztől ugyanakkor nem valószínű, hogy az andragógia más diszciplínákhoz való viszonyát az fogja meghatározni, hogy önálló tudománnyá nyilvánítják-e vagy sem, hanem sokkal inkább teoretikus és praktikus művelésének színvonala és tudományos eredményei. Ez utóbbiak pedig nagymértékben függenek a szakemberek képzettségétől, illetve professzionalizmusától, amely viszont számos további, más fórumokon végiggondolandó problémát és feladatot vet föl. Mindazonáltal célszerűtlennek látszik az andragógiát a pedagógia altudománya-ként kezelni, mert ez az andragógia számára nem biztosít egyenrangú státuszt. A pedagógia ugyanis alapvetően a felnővekvők nevelésére irányítja a figyelmet.

Bár az andragógia tudományként való „kodifikálása” – úgy tűnik – még várat magára, az előző fejezetekben felsorolt specifikumokon kívül a tágra értelmezett neveléstudomány számára is figyelemre méltók lehetnek azok az új tudományos eredmények, amelyek a felnőttnevelés koncepciójának átgondolását, szélesítését, újrafogalmazását mozdíthatják elő. Ilyenek a felnőttek tanulására vonatkozó elméletek és kutatási eredmények, mint például a konstruktivista tanuláselmélet. A szlovéniai kutatás az andragógiában olyan új orientációs pontokra mutatott rá, mint például a közösségben történő nem-formális tanulás; a felnőttek mobilizált tanulási képességei; a szakaszos tanulás lehetőségeinek feltárása és megszervezése; az integrált képzési koncepciók (az elsajátított ismeretek és jártasságok társadalmi és egyéni hasznosítása, a mindennapi életre való irányultság, más tevékenységekkel való kapcsolat); tapasztalati tanulás; cselekvő tanulás; az embert komprehenzíven szemlélő látásmód stb. Ez a nemzetközi kutatás éppen azért vált szükségessé, mert az utóbbi évtizedekben a neveléstudomány világszerte gyors változásokon, fejlődésen ment keresztül; közben konfrontálódott a tradicionális koncepciókkal és modellekkel, aminek következtében egyre sürgetőbbé vált az oktatás rekonceptio-nalizá-lása. Az utóbbi években mindezek a változások, új törekvések és igények Magyaror-szágon is érzékelhetők.

FEKETÉNÉ SZAKOS ÉVA

A Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi
Együttműködési Intézete kiadványai közül ajánljuk:

Diósi Pál:

Szabad csapatok? - Budapesti népművelők magukról,
szakmájukról és kilátásaikról

(közös kiadás a Budapesti Népművelők Egyesületével)

Heribert Hinzen (szerk.):
Fejlődésközpontú felnőttoktatás

Heribert Hinzen & Koltai Dénes (szerk.):
A felnőttoktatás jövője, a jövő felnőttoktatása

Knoll, Jörg:
Tanfolyam- és szeminárium-módszertan
Gyakorlókönyv tanfolyamok, szemináriumok, munka- és
beszélgetőcsoportok alakításához

Leirman, Walter:
Négyféle nevelési kultúra
Mérnöki, szakértő, kommunikatív, profetikus

Csoma Gyula et al. (szerk.):
A magyar felnőttoktatás mai helyzete című
országos konferencia jegyzőkönyve 1997. május 27.

Bánfalvy Csaba & Pordány Sarolta (szerk.):
Munkánélküli fiatalok és pályakezdők képzése

Nuissl, Ekkehard:
Felnőttoktatás Németországban

Nuissl, Ekkehard:
Felnőttoktatási intézmények PR-tevékenysége

KÖRKÉP

EKKEHARD NUISSL: A FELNŐTTKÉPZÉS ELMÉLETE ÉS GYAKORLATA

Németországban és a többi fejlett ipari államban a felnőttképzés a neveléstudomány részdiszciplínájává vált. A felnőttekkel való pedagógiai foglalkozás részben más elméleti megközelítést és empirikus eljárási módokat követel meg, mint a gyerekekkel vagy fiatalokkal való foglalkozás. Különösen nagy jelentőségű az elmélet és gyakorlat aránya, amely a felnőttképzésnek mint neveléstudományi részdiszciplína önállóságának jelentős részét képezi.

Amióta a nevelésről és oktatásról beszélnek, és azok tudományos reflexiók tárgyát képezik, az mindig is pedagógiai feladat volt. A „pedagógia” szóval implicit módon a gyermekkort definiálják (ez egyébként az egyik oka annak, amiért a „felnőtpedagógia” helyett gyakran az „andragógia” fogalmát használják). Még viszonylag új keletű dolog az, hogy a felnőttekre mint tanulókra, mint a nevelés és képzés címzetteire tekintünk. Társadalmi jelentőségre ez csak a múlt század közepé táján tett szert, abban az időben, amikor a polgári emancipációs mozgalmakban és a harcoló munkásszféra soraiban a képzettség a társadalmi harcok központi eszközévé vált. A felnőttek kulturális, politikai, általános és személyhez kötődő képzésének területei még ma is ezekből a forrásokból táplálkoznak. De már akkoriban is jelentkezett – egyre nagyobb tendenciaként – a felnőttképzésnek egy harmadik forrása is, nevezetesen az üzemi és szervezett keretben történő szakképzés. A népművelési és munkásművelődési területeket Németországban már a Weimari Köztársaság idején alkotmányjoggal rögzítették, míg a szakmai képzés az üzemek saját kompetenciája maradt.

Németországban – hasonlóan Nagy-Britanniához, az Egyesült Államokhoz és a skandináv országokhoz – csak jó harminc évvel ezelőtt kezdtek intenzív nyilvános vitába a felnőttképzésnek a társadalom haladása és továbbfejlődése szempontjából betöltött szerepéről. A felnőttoktatást a továbbképzéssel, átképzéssel és a további szakmai képzések megszerzésével együtt „negyedik oktatási területnek” nyilvánították, és azt törvények, finanszírozási programok és intézményi hálózat kiépítésével biztosították. Így Németországban az iskola, a duális szakképzés és a főiskolák mellett létrejött egy intézményesen strukturált képzési terület. Ha ezt a területet a másik hárommal materiális szempontból összehasonlítjuk, akkor ez ugyan kicsi, de ugyanakkor felöleli a (például a népfőiskolákon folyó) kulturális művelődéstől a (szakszervezeti oktatási központokban végzett) politikai képzésen keresztül egészen a (nagyvállalatok szakképzési intézményeiben folyó) üzemi szakképzésig terjedő területeket. A németországi felnőttoktatás kvantitatív és kvalitatív szerkezetéről első információkat az általam írt, angolul, németül, franciául és magyarul is megjelent *Felnőttképzés Németországban* című publikáció nyújt, más európai országok strukturális sajátosságaiba az ALICE ad bepillantást.

A nyolcvanas évek elejétől kezdve Németországban is elkezdődött a felnőttképzés átalakulása. Növekszik a továbbképzésben való részvétel, főként pedig a szakmai képzésben való részvétel, a szakmai programok kínálatának aránya emelkedik, a terület állami eszközökből történő finanszírozása csökken, nő a felnőttképzést kínáló aránya. Az egész terület fejlődésére jellemző, hogy erőteljesebben piac orientált, közepes szisztematikájú oktatási rendszer-

ré alakul át. A felnőttképzés területén folyó szakmai vitára és politikára olyan kérdések és problémák a jellemzőek, mint az információ, a tanácsadás, a médiák használata és újabban pedig az önszerveződésű és önrányítású autonóm tanulás kérdései. A többi oktatási területhez – így például az iskolarendszerű és a felsőfokú oktatáshoz – fűződő gyakorlati kapcsolat ugyanakkor igen csekély. Ezen az 1996-ban az életet végigkísérő tanulás évének meghirdetése sem segített, mely eszme az európai politikában azóta is érvényes, és amelynek köszönhetően tervezik a kívülről és saját szervezésben folyó tanulás rendszerének kiépítését. Ennek a tanulásnak a jellemzője, hogy az egész életen keresztül tart, és a mindenkori egyéni lehetőségek és érdeklődési területek érvényesülnek benne. Összegezve elmondhatjuk, hogy a felnőttképzés és továbbképzés jelentősége egészében nő.

A gyakorlattól az elméletig

Megvan az oka annak, hogy egy, a tudományról valamint az elmélet és a gyakorlat viszonyával foglalkozó cikkben miért helyezük a cikk elejére a gyakorlat fejlődésének rövid vázlatát. Ha van különbség a társadalomtudományi és természettudományi megismerés módszereiben, akkor az véleményem szerint abban rejlik, hogy a szociális- és társadalomtudományi struktúrák követik a gyakorlatban kialakuló tárgyukat, míg ez egyes természettudományi folyamatok esetében – ha ezeket alaposabban szemügyre vesszük – másként van: ezeknél a társadalmi fejlődési folyamatok követik a természettudományos felismeréseket (például az atomipar kifejlesztése a maghasadás alapján. Ez utóbbi természetesen itt is társadalmi fejlődés, a növekvő energia szükséglet következtében ösztönözte a kutatásokat).

A felnőttképzés tudománya a legszorosabban kapcsolódik tárgyának kialakulásához. Ahogyan a felnőttképzést önálló területnek ismerték el, olyan mértékben szilárdult meg a felnőttképzés tudománya is. Németországban is végső soron csak akkor hoztak létre az egyetemeken és főiskolákon megfelelő tanszékeket, amikor már az egyes tartományok elfogadták a felnőttképzési törvényeket. Az 1970-es évek közepén az egyetemeken a felnőttképzés kiépítése éppenséggel virágkorát élte, és csaknem mindig a neveléstudományi fakultásokon kidolgozott oktatási- és kutatási súlypontok formájában történt. Erre az időre tehető az első „felnőttképzésből” diplomázható pedagógusok tanulmányi szabályzatának a kidolgozása is.

Mint ahogyan az egy önálló diszciplína vagy részdiszciplína kialakulásánál lenni szokott, ezt többnyire a más tudományos területről „váltak” (jelen esetben főleg a szociológia, pszichológia és germanisztika területéről érkezők) valamint a gyakorlatból jövő szakemberek (a felnőttképzés esetében főként a korábban népfőiskolai területen dolgozó pedagógusok) végzik el. Az elmúlt húsz évben Németországban a felnőttképzéssel kapcsolatban folyó tudományos vitákban ők voltak a meghatározó tényezők. Újabban azonban ezen a téren is változások mutatkoznak. Egyre nagyobb számban neveznek ki olyan tudósokat, akik az önálló fejlődését megtett részdiszciplína egyes stációit bejárták, valamint olyan szakembereket, akik korábban az üzemi szakmai képzésben dolgoztak. A németországi felnőttképzési tudomány területén dolgozók körében tehát változás következett be, ami az elkövetkező években még fokozottabb mértékű lesz.

A felnőttképzés elméletének kialakítása

Németországban a felnőttképzés tudománya magát a „gyakorlatból merítő és a gyakorlatért tevékenykedő” tudománynak tekinti. Ez az alapelv, amely már Erich Weniger elméleti koncepciójában is fellelhető, az 1960-as évek közepén végbement szellemtudományi pedagógiának a gyakorlat orientáltságú pedagógia által történt felváltása óta többé kevésbé általánosan elfogadottnak számít. Németországban ezt a „realista fordulatot” a Strzelewicz, Raapke és Schulenberg által 1966-ban a felnőttek érdekeit, motivációit, részvételi magatar-

tását és tanulási eredményeit kutató „Felnőttképzés és társadalmi tudat” címmel megjelentetett empirikus tanulmány fémjelzte. A gyakorlati orientáltságú neveléstudományi felnőttképzésnek – mint a legtöbb szellemtudománynak – van egy felvilágosítói törekvése, amit azonban nem annyira ideológiailag fogalmaz meg, vagy erkölcsi felhívás formájában juttat kifejezésre, hanem sokkal inkább a reális tartalmakon keresztül.

A gyermekekkel és fiatalokkal foglalkozó és az iskolák jól szervezett gyakorlati területére támaszkodó neveléstudománnyal szemben a gyakorlati orientáltságú felnőttképzési tudománynak van egy problémája: gyakorlatának területe rendkívül szerteágazó, heterogén és határai alig körvonalazhatók. A (legkülönbözőbb) munkahelyeken folyó betanítási folyamatoktól kezdve a továbbképzési szemináriumokon keresztül egészen a több éves, szakmai képzettséget nyújtó oktatási formákig, az egyedi előadásoktól kezdve az esti tanfolyamokon keresztül egészen a tanulmányi szabadság alatti képzésig, a művelődési célú utazásoktól a média programokon keresztül egészen az oktatói szakképzés megszerzéséig – ez mind a felnőttképzés területe. De a felnőttképzéshez tartozik az oktatás, a diszponálás, tervezés, tanácsadás, tájékoztatás, média-anyagok készítése, csapatmunka megszervezése, a coaching és még sok más tevékenység. Egységiesen elfogadott tehát az a nézet, hogy ennek a tudománynak a tárgyát nehéz pontosan meghatározni, és még az is állandó változásban van. Valamennyi oktatási terület közül a felnőttoktatás reagál a leggyorsabban a technológiai és társadalmi változásokra, és állandóan új formákat, módszereket és tanulási folyamatokat alakít ki. A tudományterület határozatlan körvonalaiából adódó hátrány tudományos szempontból nézve egyúttal előnyt is jelent: az előny pedig a felnőttképzési folyamatok dinamikájában, valamint sokféle területében és azok egymással való összekapcsolódásában rejlik, aminek következtében ez a neveléstudományi részdiszciplína nagyon közel kerül a társadalomelméleti és szociológiai leírások rendszereihez.

A felnőttképzés tudományának további problematikája nemcsak a gyakorlat cél orientáltságú rendszerének diffuzitásából adódik, hanem e tudománynak más tudományos diszciplínákhoz fűződő viszonyából is. Így például a Németországban, de más országokban is, az „iskolapedagógia” által meghatározott általános neveléstudományhoz való viszonya még nem fogalmazódott meg egyértelműen. A gyermekekkel az iskolarendszer keretei között folytatott pedagógiai munka kérdései, problémái, megközelítési módjai és felismerései teljesen más súlypontok körül helyezkednek el, mint az ilyen szilárd intézményi struktúrákon kívül történő felnőttekkel való bánásmódé. A felnőttképzés szempontjából lényegesen fontosabb a szociológia és a pszichológia, melyek a felnőttképzés vonatkozásában központi jelentőségű háttér tudománnyá váltak. A szociológia és annak módszerei fontosak a célcsoportok, a társadalmi problémák, az oktatási folyamatok megközelítése és az értékesítési struktúrák szempontjából, míg a (különösen a pedagógiai és a tanulási) pszichológia fontos ismereteket nyújt a motiváció, a tanulói viselkedés, a megismerési folyamatok, az észlelési módozatok és a szociális tanulás folyamatainak a kérdéseivel kapcsolatban.

A „továbbképzésnek” mint negyedik oktatási terület jelentőségének kibővült piaca következtében legújában egyre nagyobb szerepet kap az üzemgazdaság mint háttér tudomány, mivel magyarázati modelleket és teoreimákat nyújt a felnőttképzés pedagógiai szervezetei, a tanulás hatékonyságával és sikerével kapcsolatos viták, a felnőttképzés társadalomgazdasági helye és az egyre inkább megkövetelt, pedagógiai valamint közgazdasági célkitűzéseket integráló szemléletet számára. A nyelvészeti és kommunikációs tudományok is egyre inkább lényeges momentumot játszanak a felnőttképzés sok területén az eredmények és módszertani eljárások szempontjából. Összességében elmondhatjuk, hogy a felnőttképzési részdiszciplína jó harminc évvel ezelőtti kialakulása óta küzd az identitásáért. A Német Neveléstudományi Társaság illetékes bizottságának egyik szakmai konferenciáján ezt a körülményt a felnőttképzésben egyidejűleg ható centrifugális és centripetális tendenciákkal jellemezték. A tárgyának élesen nem körülhatárolható jellegéből következő széttagolódási folyamatok ellen-

súlyozására intenzív törekvések folynak, amelyeknek célja, hogy megtalálják a tudományos diszciplína központi magvát, azt leírják és meghatározzák, hogy a – gyakorlatból merítő és a gyakorlatért tevékenykedő – felnőttképzés társadalmi identitását mind az elméletben, mind pedig a gyakorlatban megteremtsek.

Közvetítés elmélet és gyakorlat között

A felnőttképzés tudománya identitásának erősítését célzó törekvések az elmélet és a gyakorlat szoros kapcsolatából fakadnak. A felnőttképzés fontos megközelítési módja ezekben, hogy nem a kibékítést keresi egyrészt a tudomány általános szubszumáló logikája és a gyakorlat különleges mindennapi hermeneutikája között, hanem megpróbál „közvetíteni” e kettő között. Ez a közvetítés a felnőttképzést gyakorlatban művelők és az azzal tudományosan foglalkozók átgondolt ítélőkéességét célozza meg. A felnőttképzés elmélete és gyakorlata közötti közvetítés központi szervezete Németországban a Német Felnőttképzési Intézet, amely a legkülönbözőbb formákban (konferenciák, munkacsoportok, publikációk, továbbképzések) próbálja meg közelíteni az elméletet és a gyakorlatot, ugyanakkor kidolgozza a mindenkor különbségeket, és értékeli a tudományos viták eredményeit.

A felnőttképzésben folyó elmélet és gyakorlat közötti közvetítés ugyanakkor mindig fejlődést is jelent. A felnőttek tanításával és tanulásával kapcsolatos modelleket, koncepciókat és tanterveket fejlesztenek ki, és ugyanakkor az elméleti megközelítési módokat és magyarázatokat is állandóan fejlesztik.

Ennek példaként megemlíthetjük a Német Felnőttképzési Intézetben (DIE) kidolgozott „kutató továbbképzés” elnevezésű koncepciót. Ennek keretében olyan továbbképzéseket kínálnak, amelyek a felnőttképzés szervezeteiben zajló gyors szerkezeti változások témájának szentelik magukat, amely szervezeteknek egyre erőteljesebben alkalmazkodniuk kell a területükön uralkodó piaci helyzethez. A DIE ennek során menedzsmenttel, vezetési ismeretekkel, marketinggel, corporate identity-val, gazdaságossággal, költség- és teljesítmény számításával stb. kapcsolatos programkínálatokat biztosít. Ezekben a résztvevők érdekeltek, hiszen az itt szerzett ismereteket maguk is meg akarják valósítani intézményük gyakorlatában. A továbbképzésekre kérdésekkel, érdeklődési területekkel és problémákkal érkeznek, és ezeket a továbbképzés során folyó eszmecserekből az ott nyújtott oktatási anyaggal kapcsolatba hozzák. Ennek az elméletileg dedukált oktatási kínálatnak, valamint az induktív módon feltárt kérdéseknek és problémáknak ezt a „gyakorlatban történő ellenőrzését” a DIE azután kiértékeli. Az értékelésekből azután ismereteket szereznek a szervezetekben végbe menő változási folyamatokról, az ott foglalkoztatottak motivációjáról és tanulási érdeklődési köréről, valamint – s a tudományos fejlődés szempontjából ez a legfontosabb – a további tudományos kutatómunka számára feltett kérdésekről. Ezeknek a kiértékelt továbbképzési folyamatoknak az eredményeként módosul az oktatási kínálat és megváltoznak a tananyagok, valamint kiinduló alapot nyújtanak a felnőttképzés szervezetével és intézményesítésével kapcsolatos további kutatási tevékenységek fejlesztéséhez is.

Ez a példa is mutatja, hogy a felnőttképzés elmélete kialakításának és gyakorlati módszerei meghatározásának nem kísérleti úton kell történnie, hanem kiértékelések és az elmélet által kísért gyakorlat útján. Ugyanakkor a felnőttképzés tudományának még nem sikerült kidolgoznia saját módszereit, ami pedig az önálló tudományos diszciplína megteremtésének fontos feltétele. Más neveléstudományi területekről, a szociológiából és pszichológiából származó értékelési módszerek azonban mindenesetre már széles körben adaptáltak és módosítottak neveléstudományi kérdések és problémák céljára. A jelenlegi helyzetben a tudományos módszertanban egyfajta „társadalomtudományi módszer egyveleg” bontakozik ki, amely az önálló módszer alapját képezhetné.

Kutatási területek

Tárgya dinamikájának megfelelően a németországi neveléstudomány jelenleg elsősorban az alábbi kérdésekkel és kutatási területekkel foglalkozik.

Intézményi fejlesztés. Ennek során azokat a folyamatokat figyelik meg, követik, és értékelik ki, amelyek a felnőttképzési terület fokozódó piac orientáltsága következtében az intézmény és a szervezet számára újaként jelentkeznek. E tekintetben változások figyelhetők meg az oktatási vállalkozások, a szolgáltatások, a konkurencia és az árpolitika vonatkozásában. Ugyancsak változások tapasztalhatók az oktatók és a tanulók (oktatás helyett szolgáltatás), a pedagógiai és gazdasági célok, valamint a felnőttképzés intézményei és az állam közötti viszonyban. Az intézményi változásnak és a paradigmaváltásnak ez az egész komplexuma éppúgy tükröződik az egyes empirikus kutatási munkákban, mint a felsőoktatásban és a különböző intézetekben folyó továbbképzési- és tanácsadói munkában is.

Önirányított tanulás. Ezen a területen elsősorban arról van szó, hogy – például új médiumok segítségével – egyre több ember tanul a szervezett oktatási kereteken kívül. E kutatások során azt vizsgálják, hogyan alakítják ezek az emberek saját tanulási folyamataikat, hogyan tudják elsajátítani az önirányított tanulást, és hogy miként kapcsolható össze az önirányított tanulás a kívülről szervezett tanulási folyamatokkal, hogyan lehet elismerni és mérni a tanulási teljesítményeket, hogyan rögzíthetők a tanulási sikerek, és milyen segítséget lehetne nyújtani.

Mediális tanulás. Ezen a kérdéskörön belül a mediális tanulás szempontjait vizsgálják, és megfelelő curriculumokat valamint koncepciókat fejlesztenek ki. Ennek során főként arról van szó, hogy a tanulás szempontjából releváns médiákat (például CD-ROM stb.) hogyan kell elkészíteni, alkalmazni, és didaktikai szempontból minősíteni, értékelni. Továbbá, hogy az új médiákkal kapcsolatos módszertan milyen elvek szerint más, mint a szociálisan szervezett tanulási folyamatok módszertana, milyenek az ismeretterjesztés- és befogadás módszerei, és hogy a szociálisan szervezett oktatási folyamatokat milyen módon befolyásolják illetve változtatják meg a mediális ismeretközvetítés általános rendszerei.

Kompetencia-fejlesztés. Ennek az (újból felelevenített) koncepciónak a keretei között azt vizsgálják, hogy az emberek milyen módon tesznek szert kompetenciákra és szakképességekre nem az oktatási- és tanulási folyamatokon belül, hanem magának a hétköznapi élet-helyzeteknek vagy szakmai gyakorlati életnek a keretében. Ennek során vizsgálják a hétköznapiakban a tanulási folyamatok és a tanulási sikerek hasznosságának és alkalmazhatóságának a tanulási- és kommunikációs területeket, koncepciókat alakítanak ki a célirányos, nagyrészt önszervezett kompetencia- és szakképzés elsajátításának kérdéseiről, képesítési kritériumokat és koncepciókat dolgoznak ki a munkahelyeken folyó tanulás nagyobb szerepéről és átalakításáról.

Az elsajátított ismeretek mérése. Az ismeretek mérésével kapcsolatban folyó tudományos vita még viszonylag új, és az ismeretek mérése nem ugyanaz, mint a teljesítmények mérése. E kutatásoknak az a célja, hogy olyan kompatibilis és transzferálható ismeret méréseket fejlesszenek ki, amelyek a bizonyítványok egyre rugalmasabbá és mobilisabbá váló rendszerében a tanulási folyamatok és a tanulási sikerek hasznosságának és alkalmazhatóságának a garanciáját nyújtják. A német szakmának a tudományos és gyakorlati eszmecserének különösen ebben a vonatkozásában van intenzív nemzetközi kapcsolata.

Az egész életet végigkísérő tanulás. Itt azt vizsgálják és elemzik, hogy az önszervezésű tanulási életpályákat miként lehet céltudatosan összekapcsolni és kooperatív módon részévé tenni a hétköznapi vonatkozású tanulási karriernek intézményeivel (óvoda, iskola, szakképzés, szakmunkásképző iskola, felnőttképzés). Ez a terület még csak kialakulóban van, struktúra meghatározó szerepe azonban igen nagy, mivel sok projekt foglalkozik az intézmények ilyen jellegű kapcsolatával, az önszervezésű tanulásnak az intézményi programkinála-

tokhoz fűződő viszonyával és az oktatók kompetenciájának kérdésével, akiknek az egész életet végigkísérő tanulás keretében sokkal nagyobb mértékben van részük a tanácsadásból és az egyéni coachingból, mint korábban.

Professzionalitás és minőség. Ezek a kulcsszavak a – piacgazdaságilag motivált –, az oktatási terület hatékonysága és az oktatók professzionalitásával kapcsolatban folyó tudományos vitát, valamint az oktatás minőségének ezekből következő kérdéseit vetik fel. A kutatás és a fejlesztés evvel kapcsolatban az oktatói szerepnek a tanácsadó vagy a facilitátor (vagy bármilyen még újonnan születő elnevezés is jönne létre) irányába történő változására összpontosítanak, valamint arra, hogy az oktatók a jövőben miként tudják megszerezni az ehhez szükséges – professzionális munkát garantáló - szakmai minősítést. Ugyanakkor azt is vizsgálják, hogy az oktatás minőségét miként lehet meghatározni. Ennek során pedig kritérium listákat határoznak meg arról, hogy mi jellemzi a jó oktatást, és hogy azt miként lehet ellenőrizni. Ezen a területen is szoros kapcsolat van a német szakmai párbeszéd és az európai minőségi sztenderdek – és normák meghatározása között.

A (rész-)diszciplína távlatai

Az előbbieken vázolt kutatási- és fejlesztési súlypontok is világosan mutatják, hogy milyen módon hat együtt a gyakorlat és a tudomány diszciplína orientáltságú szinten is. Valamennyi tudományosan tárgyalt kérdés és probléma egyúttal a felnőttképzés gyakorlatának fejlődési tendenciájaként és felmerülő problémák területeként is leírható. Ezzel a tényre szemben néha bírálatnak is hangot adnak, miszerint a tudománynak nincs meg a maga területének gyakorlatához szükséges távolsága, valamint hogy nem teremti meg azt a szükséges feszültséget, ami a fejlődések kritikus-konstruktív megítéléséhez szükséges. Következésképpen így nem tudja megoldani a szubszumáló logika és a mindennapi hermeneutika közötti diszkrépancia átgondolt megítélésének szükséges feladatát.

Ez, ami a feldolgozott kérdések és problémák összterületét illeti – alkalmasint még így is van. A felnőttképzés tudományára – hasonlóan korunk más társadalomtudományi diszciplínáihoz – az önálló, perspektivikusan előremutató, jövőbe látó kutatási munka hiánya jellemző. A kutató munka részleteiben viszont másrészt az tapasztalható, hogy nem végzik el a gyakorlat folyamatos, tudományos legitimációját. A konkrét projektekben kimutatható, hogy azokban a megfigyelés, a követés és evaluáció révén távolságot és kritikus ítélőképeséget tudnak teremteni. Mégis látható – és ez a német felnőttképzési tudomány jövőbeli feladata –, hogy az önálló tudományos-kritikai megközelítési módhoz vezető útnak még mindig nem ért a végére. Ebből a szempontból erre a neveléstudományi részdiszciplínára még egy reflexív lépés vár. Mindenesetre jóval régebben kialakult tudományok mutatják, hogy ez ma sajnos már nem magától értetődő.

JOACHIM H. KNOLL: A DELORS-JELENTÉS. OPERACIONALIZÁLÁS A NÉMET SZÖVETSÉGI KÖZTÁRSASÁG SZEMSZÖGÉBŐL

A bizottsági jelentés interpretáló elemzése előtt ismertetni kell néhány olyan adatot, amelyek révén bepillantást kaphatunk a jelentés keletkezésének történetéről és művelődéspolitikai háttéréről. A *Learning – The Treasure Within* című Delors-jelentést először más, a jelentést előkészítő, kiegészítő és tovább vivő – UNESCO ajánlásokkal, szakértői véleményekkel és állásfoglalásokkal való összefüggésében kell látni.

Az UNESCO története messze-menően reform orientáltságú, folytonossági történet, amely elsősorban az UNESCO-munka filozófiájához, e munka általános előfeltételeihez és alapve-

tokhoz fűződő viszonyával és az oktatók kompetenciájának kérdésével, akiknek az egész életet végigkísérő tanulás keretében sokkal nagyobb mértékben van részük a tanácsadásból és az egyéni coachingból, mint korábban.

Professzionalitás és minőség. Ezek a kulcsszavak a – piacgazdaságilag motivált –, az oktatási terület hatékonysága és az oktatók professzionalitásával kapcsolatban folyó tudományos vitát, valamint az oktatás minőségének ezekből következő kérdéseit vetik fel. A kutatás és a fejlesztés evvel kapcsolatban az oktatói szerepnek a tanácsadó vagy a facilitátor (vagy bármilyen még újonnan születő elnevezés is jönne létre) irányába történő változására összpontosítanak, valamint arra, hogy az oktatók a jövőben miként tudják megszerezni az ehhez szükséges – professzionális munkát garantáló - szakmai minősítést. Ugyanakkor azt is vizsgálják, hogy az oktatás minőségét miként lehet meghatározni. Ennek során pedig kritérium listákat határoznak meg arról, hogy mi jellemzi a jó oktatást, és hogy azt miként lehet ellenőrizni. Ezen a területen is szoros kapcsolat van a német szakmai párbeszéd és az európai minőségi sztenderdek – és normák meghatározása között.

A (rész-)diszciplína távlatai

Az előbbieken vázolt kutatási- és fejlesztési súlypontok is világosan mutatják, hogy milyen módon hat együtt a gyakorlat és a tudomány diszciplína orientáltságú szinten is. Valamennyi tudományosan tárgyalt kérdés és probléma egyúttal a felnőttképzés gyakorlatának fejlődési tendenciájaként és felmerülő problémák területeként is leírható. Ezzel a tényre szemben néha bírálatnak is hangot adnak, miszerint a tudománynak nincs meg a maga területének gyakorlatához szükséges távolsága, valamint hogy nem teremti meg azt a szükséges feszültséget, ami a fejlődések kritikus-konstruktív megítéléséhez szükséges. Következésképpen így nem tudja megoldani a szubszumáló logika és a mindennapi hermeneutika közötti diszkrépancia átgondolt megítélésének szükséges feladatát.

Ez, ami a feldolgozott kérdések és problémák összterületét illeti – alkalmasint még így is van. A felnőttképzés tudományára – hasonlóan korunk más társadalomtudományi diszciplínáihoz – az önálló, perspektivikusan előremutató, jövőbe látó kutatási munka hiánya jellemző. A kutató munka részleteiben viszont másrészt az tapasztalható, hogy nem végzik el a gyakorlat folyamatos, tudományos legitimációját. A konkrét projektekben kimutatható, hogy azokban a megfigyelés, a követés és evaluáció révén távolságot és kritikus ítélőképeséget tudnak teremteni. Mégis látható – és ez a német felnőttképzési tudomány jövőbeli feladata –, hogy az önálló tudományos-kritikai megközelítési módhoz vezető útnak még mindig nem ért a végére. Ebből a szempontból erre a neveléstudományi részdiszciplínára még egy reflexív lépés vár. Mindenesetre jóval régebben kialakult tudományok mutatják, hogy ez ma sajnos már nem magától értetődő.

JOACHIM H. KNOLL: A DELORS-JELENTÉS. OPERACIONALIZÁLÁS A NÉMET SZÖVETSÉGI KÖZTÁRSASÁG SZEMSZÖGÉBŐL

A bizottsági jelentés interpretáló elemzése előtt ismertetni kell néhány olyan adatot, amelyek révén bepillantást kaphatunk a jelentés keletkezésének történetéről és művelődéspolitikai háttéréről. A *Learning – The Treasure Within* című Delors-jelentést először más, a jelentést előkészítő, kiegészítő és tovább vivő – UNESCO ajánlásokkal, szakértői véleményekkel és állásfoglalásokkal való összefüggésében kell látni.

Az UNESCO története messze-menően reform orientáltságú, folytonossági történet, amely elsősorban az UNESCO-munka filozófiájához, e munka általános előfeltételeihez és alapve-

téséhez kapcsolódik. Hogy ezt a filozófiát a művelődés- és kultúrpolitikai kérdések vonatkozásában is a világot átfogó testvériség eszméjének az optimizmusa hatotta át, az könnyen kiolvasható lenne először is az UNESCO alapításának a történetéből és az UNESCO első főtítkáranak, J. Huxley-nak retorikus vallomásaiból. Ezt azonban ezen a helyen nem kell tovább részletezni. A modern művelődési- és oktatási rendszer kialakítása érdekében tett sokféle javaslatból különösen két dokumentum emelkedik ki: egyrészt a FAURE-jelentés (1972), amely a művelődéstügyön belül életre hívta a „lifelong education”-re való törekvést, és így a Delors-jelentést tendenciáiban ösztönözte, másrészt a Recommendation on the Development of Adult Education (1976), amelynek intellektuális hozamát a felnőttképzés későbbi reform-dokumentumai nem igen tudták elérni, és amelyre a felnőttképzési világkonferenciákon (Párizs 1985, Hamburg 1997) nemcsak történelmi tisztelettel hivatkoztak, hanem aktuális vonatkozásait is kiemelték.

A Delors-bizottság jelentése mintha felsorakozott volna az eddigi művelődéspolitikai javaslatok UNESCO-tradíciói közé, ugyanakkor azonban az oktatásügy holnapi képét ki akarja vetíteni a társadalom, környezet és a munka világának jövőbeni fejlődésére. A Delors-jelentés vonatkozásában az UNESCO szellemének megfelelő inkább aktuális elemző- és reform-dokumentumok közül a továbbiakban többek között a következők váltak fontossá: World Education Report 1995 (Párizs 1995), Educating Girls and Women in Africa (Párizs 1995), Human Development Report 1995 (UNDP, Oxford 1995), Report on the Fourth World Conference on Women, Peking 1995 (New York 1995), World Declaration on Education for All, Jomtien 1990 (Párizs 1990).² Ha az ajánlásoknak ezen sorát áttekintjük, akkor ily módon kirajzolódnak az UNESCO-munka lényegi cél-perspektívái.

A FAURE-jelentés a lifelong education (learning) gondolatát helyezi előtérbe, a nevelésügyi világjelentések az oktatásügy mindenkori állapotát írják le, Afrika problémái többek között a férfi és nő egyenjogúsága megteremtése kérdéseinek tükrében válnak nyilvánvalóvá. Ez utóbbi követelést Pekingben még sokkal nagyobb nyomatékkal fogalmazzák meg. A *Human Development* azokat a problémákat taglalja, amelyeket leginkább a *sustainable development* fogalmával lehet kifejezni, és a jomtieni nyilatkozat az alapképzés gondolatát fogalmazza meg olyan proklamativus formában, ahogyan az írástudás projektjei is megjelennek.

A jelentésen és az azt megelőző dokumentumokon belül – főleg a német megfigyelő számára – olykor feltűnő, hogy azokban milyen óvatosan fogalmaznak. Ezt a tényt azonban egyszerűen azzal magyarázhatjuk, hogy a művelődéssel és a fejlődéssel kapcsolatos világszerte elhangzott nyilatkozatokat mindig a fejlett ipari országok és a fejlődő országok által kirajzolódó pólusok között kell szemlélni. Míg a korábbi UNESCO-megfogalmazásoknál még arról volt szó – és ma ez a szempont hatodrangúvá vált –, hogy át kell hidalni a különböző rendszerekből fakadó ellentéteket, ma ezek az ellentétek mindenek előtt vallási-fundamentalista, kulturális- és művelődési eszmékben tükröződnek. Az ilyen társadalmi-kulturális konfigurációk miatt pedig az UNESCO-nak – adott esetben – le kell mondania a tőle elvárt egyértelműségről. Vonatkozik ez például a nők jogi egyenlőségének a biztosítására.

Abban teljes az egyetértés, hogy a Delors-jelentés létrejötté szempontjából az eddigi UNESCO-munka fent említett szempontjai iránymutatóak voltak, s ezek közül a FAURE-jelentésnek kétségtelenül különleges szerepe van a XXI. századi intellektuális kibontakozás felvázolása szempontjából.

A FAURE-jelentés megpróbálta a lifelong education-t elhatárolni attól a hasonló elképzeléstől, miszerint ez a koncepció csak a közoktatás utáni – felnövekvő és felnőtt generáció

² Főként Mayor, F.: Meine Meinung. Grundbildung für alle in: UNESCO-Kurier, 1993/5. sz. p. 34.; lásd még az utalásokat: Müller, J.: Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, in: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, 19/20. kötet, Köln/Wien 1991/92, 256 p.

számára – kidolgozott oktatási programokra vonatkozna, mintha a lifelong education azonos lenne a felnőttoktatással. Még a FAURE-jelentés megjelenése után sem kísérték elég intenzív figyelemmel a lifelong education-nek mint átfogó eszmének a gondolatát. Németországban az 1970-es években az iskola- és oktatási reformok kidolgozásakor még uralkodtak a reformpedagógia fel nem számolt hagyományának maradványai, a meghosszabbított kötelező iskolalátogatással kapcsolatos ajánlások, a középfokú oktatásban az alapozó- és a felsőbb iskolák látogatására felkészítő oktatás összekapcsolása. A gimnázium felső tagozatának az egyetem felé mintegy hidat ácsoló szerepe nagymértékben előtérben állt, míg egyáltalán nem voltak általánosak azok a gondolatok, hogy a művelődést szervezeti és intézményes vonatkozásban is egész életen át tartó folyamatnak képzeljék el.³ Így tehát nincs mit azon csodálkozni, hogy a Szövetségi Köztársaságban a FAURE-jelentés recepciója – néhány egyetemi ujjgyakorlattól és szemináriumi üvegyöngyjátektől eltekintve – inkább marginálisnak nevezhető, és ugyanakkor feltűnő, hogy a lifelong education-nel kapcsolatban csak napjainkban tartanak olyan konferenciákat, amelyek az e kérdésben illetékes minisztériumok támogatását is élvezik.⁴

A FAURE-jelentés után húsz évvel a Delors-jelentéssel az UNESCO új művelődéspolitikai kezdeményezést vezetett be, ami azt is tartalmazza, hogy a FAURE-jelentés eddigi következményei és még befejezetlen vitái a Delors-bizottság feladatai közé kell hogy tartozzanak. Csak 1992-ben kapott érzékelhető publicitást az a gondolat, hogy az UNESCO keretében létrehozzanak egy XXI. századi művelődési bizottságot. Az írásos anyagok első alkalommal tartalmaztak útmutatásokat az *Education and Future* munkaterület két programjára vonatkozóan, nevezetesen a *Towards Basic Education for All* programjára és azután az *Education for the Twenty-first Century* című programra. Az e programok alapján létrejövő Delors-bizottságnak a reformot nemcsak egyedi, aktuális helyzetekből kiindulva kell megtervezni, hanem úgy, hogy annak során figyelembe veszik azokat a változásokat is, amelyeket világszerte fontosnak és hosszabb távúnak tartanak: a munkaerő piacot, a demográfiai fejlődést, a technológiai transfert, az információs társadalmat.⁵ Ebből a szempontból a Delors-bizottság tevékenysége teljes mértékben hasonlítható a FAURE-bizottság művelődésszerkezeti munkájához.

Mayor, az UNESCO főtitkára 1992-ben azután nyilvánosságra hozta azt a szándékot, hogy egy olyan szakértői bizottságot hoznak létre, amely az elkövetkező időszak oktatási koncepcióit és -struktúráit a XX. és XXI. század küszöbén végbemenő társadalmi, szociális és politikai változások tükrében fogja kidolgozni. E bizottság megalapítását – és egyidejűleg a szakértők kinevezését – a főtitkárnak 1993. II. 15-én kelt levelében közlik az UNESCO-hoz kinevezett – beosztott – munkatársakkal és a nemzeti UNESCO-bizottságokkal. Ennek során hat olyan munkaterületet neveznek meg, amelyre a bizottság munkájának elsősorban koncentrálnia kell: 1. kulturális nevelés, 2. művelődés és demokrácia, 3. művelődés és társadalmi folyamat, 4. a munka világa, 5. művelődés és fejlődés, 6. oktatás és kutatás, tudomány.

³ Vö. ezzel szemben azt a meghatározást, miszerint „lifelong education... the concept that education is not a once for all experience... commence in childhood, but a process... throughout life. Life itself is a continuous process.” UNESCO (ed.): *Glossary of Educational Technology Terms*, prep. By the Division for Development of Education, IBE, Párizs 1992, p. 73.

⁴ Így például tavaly a BMBF jóváhagyott egy olyan projektet, amelynek célja a lifelong education tematikájának és tananyagának a kidolgozása. A munkát G. Dohmen vezeti, és az első kész anyagok a napokban jelennek meg. A projekt során elkészült munkák főként az UNESCO Pedagógiai Intézetének a következő anyagaira támaszkodnak: *Lifelong Education Bibliography*, comp. by U. Giere, Library and Documentation Centre, Hamburg 1 (1973)-45 (1993); vö. még Knoll, J.H.: *Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung*, Darmstadt 1996, p. 70.

⁵ A Delors-jelentésben főként a tanuló társadalom fogalmat használják. Az információs társadalom fogalma csak a modern oktatási- és művelődési technológiák magyarázatával kapcsolatban fordul elő.

Mint ahogyan már utaltunk rá, a bizottság munkájának a következő lépésekben kell megvalósulnia: A FAURE-jelentés javaslatainak kritikus áttekintése, a holnap világának felvázolása és a „What kind of education is needed for what kind of society of tomorrow?” kérdés megválaszolása. Ennek alapját természetesen az eddigi UNESCO-munka főbb szempontjai képezik.

Maga Delors a bizottság feladataként a következő problémaköröket emelte ki: népesség, környezet, foglalkoztatás, a nemzeti jelleg erősítése versus globalizáció, etnizálás, rasszizmus, munkaerő piaci profilok és foglalkoztatási körülmények, szakmai struktúrák.

Az oktatást ily módon beillesztik az azt körülvevő feltételek kontextusába: „The concept of an education that extended throughout life could, in fact, be linked to that of a lifespan in which learning, work, experience, social life and citizenship were closely intertwined from a very early age.”⁶ Ebbe első alkalommal a Delors-bizottság 1995. októberében kiadott „Preliminary Synthesis” című időközi jelentése alapján lehetett részletesen betekinteni. Így kerülhetett azután az anyag az UNESCO 28., Párizsban megtartott közgyűlésén is (1995. 10.25-11. 16) vitára.⁷

Szakértők és nemzetközi távlatok

Mielőtt a Delors-bizottság jelen zárójelentésének tartalmi kérdéseit ismertetnénk, és a jelentésben kifejtett nézeteket kommentálnánk, először két kérdést kell megtárgyalni, nevezetesen a bizottságban képviselt tagok szakmai kompetenciájának és annak a nemzetközi optikának a kérdését, amely egyúttal a konkrét oktatási reformok lehetséges mértékével kapcsolatos kérdésre is választ adhat.

A bizottság összetétele igazolja azt a törekvést, hogy az UNESCO-munka különböző régiói megfelelő módon érvényesüljenek, azaz, hogy a fejlett ipari államokat és a fejlődő országokat, valamint keletet és nyugatot, északot és délt súlyuknak megfelelően vegyék figyelembe. Bizonyos preferenciák ugyanakkor természetesen nyilvánvalóak. A tagok származási országai először is nem adnak jelentős felvilágosítást az ilyenfajta preferenciákról, ami az „individuals and institutions consulted” és a „distinguished advisers” kiválasztásakor mindenesetre fokozottabb mértékben tapasztalható.

A bizottsági tagok a következő országokból származnak: Jordánia, Japán, Portugália, Zimbabwe, Lengyelország, USA, Szlovénia, Jamaica, Venezuela, Szenegál, India, Mexikó, Koreai Köztársaság és Kína. A tagok az oktatáspolitikai területén töltöttek vagy töltenek be pozíciókat, vagy szoros kapcsolatban állnak a külpolitikával vagy a tömegkommunikációs eszközökkel. Ezen kívül nyilvánvalóan figyelembe vették a nemzetközi hírnévben is megnyilvánuló politikai prominenciát. Pedagógiai szakemberek mindenesetre nincsenek a tagok között, amit első pillantásra még nem kellene hátránynak tekinteni, ha ettől a jelentéstől nem vár el az ember olyan oktatásügyi reform célkitűzéseket, amelyeknek módszertani és didaktikai rész-szempontjai is vannak.

⁶ Delors, J.: Report. First Session, 2.-4. 3. 1993, EDC 93, 20. 4. 1993. A bizottsági munka genézisét aktualitásaiban adja vissza a Delors-jelentés, Delors, J.: Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Paris 1996, p. 249.

⁷ UNESCO: International Commission on Education for the Twenty-first Century. Report of the Commission, Párizs 1995; ld. még Delors, J.: Adress by J.D. Chairperson of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, General Conference, 28th Session, 28 C/INF 25, 1995. nov. 3., UNESCO Párizs 1995; vö. még: Bundesministerium BF, Ref. 123, Round-Table Diskussion zum vorläufigen Report der Internationalen Kommission Bildung für das 21. Jahrhundert (Delors- Kommission) am 10.11.1995 auf der 28. Generalkonferenz, Bonn 1995.11.14.; ld. még Németország UNESCO Állandó Képviselőtény a jelentését az UNESCO 28. közgyűléséről, Bericht Kommission II., Hauptprogramm I. „Towards Lifelong Education for All”.

A szerzők a jelentés első fejezeteiben, és a kötetben megjelent egyéni állásfoglalásokban is megpróbálták egy világméretűben értelmezett oktatás és művelődés körvonalait felvázolni, végső soron azonban mégis gyakoribbak azok a kérdésfeltevések és probléma megoldások, amelyek inkább a fejlett ipari országok aggodalmait tükrözik. Így például a központosítás és decentralizáció, a globalizáció és harmonizáció⁸ látszólag ellentétes viszonya olyan téma, amely az európai egyesüléssel kapcsolatban nagy szerepet játszik, és kérdéses, hogy vajon ez a probléma más régiókat is hasonló módon érint-e. Ugyanakkor a fejlett ipari államok problémáinak túldimenzionált figyelembe vételével kapcsolatos feltételezést különböző fejlődő területekről származó sokrétű dokumentációval és példákkal korrigálják. A szövegben számos ilyen, grafikusán is kiemelt példa található. A bizottságnak az is szándékában állt, hogy helyszínen tanulmányozzák azokat a régiókat, amelyek a fejlett ipari államok szemszögéből nézve nem lettek egyértelműen úgy meghatározva, mint ahogyan azt a világméretű igény megkövetelné. A vezérlő elv ugyanakkor az internacionalitás volt, mégpedig nemcsak általánosító, globális értelemben, hanem úgy is, hogy a különböző helyek és tartalmak sajátosságait világosan megmutassák: „Each session of the Commission except the first included as part of its programme a working group, with invited experts, to examine issues specific to the region in which the meeting was held and the topic that was particular of that session.”⁹ Egy ilyenfajta elv, amely a munkálatok során nem szükségszerűen kell hogy megszerezze az összehasonlítható tudományok támogatását vagy jóváhagyását, egyrészt minden bizonnyal lehetővé teszi az interkulturális tanulmányokat, ugyanakkor azonban véletlenszerűségek is meghatározzák, amelyek a régióknak és az ezen régiókhoz tartozó személyeknek a kiválasztásából adódnak. És akkor már nincs mit azon csodálkozni, hogy a konzultációs alanyok között olyan nevekkel is találkozom, akiket nem tartok éppenséggel mérvadó képviselőnek. Így például a kevés német szakértő véleményem szerint sem a belföldi nem-állami szervezetek (NGO) mennyiségi kritériumának nem felel meg, sem nem kellene fenntartás nélkül megszavazni nekik a helyettesítő kompetenciát. Az ilyenfajta személyi és tárgyi mulasztásokat azonban nem szabad a nemzetközi szándékkal szemben felróni, főként ha figyelembe vesszük, hogy nem szabad a saját művelődéspolitikai viszonyainkat egy világméretű elemzés mércéjeként alkalmazni. A német iskola- és művelődéspolitikai sokrétű – többnyire azonban kudarcot vallott – reformkezdeményezései minden bizonnyal jelentős visszafogottságra készítetnek bennünket.

A Delors-jelentés és a művelődéspolitikai retorika

A Német UNESCO-bizottság (DUK) egy sajtóközleménye a jelentés következő aspektusait emeli ki, és ezzel a jelentést a művelődéspolitikai különlegességekre és követelményekre redukálja: „A művelődést *lifelong education*-nek kell tekinteni, és ezt az elvet többek között egy úgynevezett ‘művelődési folyószámla’ biztosítja: ‘Egy, minden egyénnek egész életére biztosított tanulmányi időt’ a ‘folyószámla’ állása szerint a felnőtt korban is igénybe lehet venni.” A képzési támogatást és az esélyegyenlőséget főként lányok és asszonyok számára kell biztosítani. A tanulás és művelődés az új információs technológiák hatására meg fogja változtatni jellegét, és be kell rendezkednie a megváltozott kommunikációs feltételekre. A nem állami szervezeteket elsősorban a települések szintjén kell fokozottabb mértékben igénybe venni. A művelődés és tanulás új értelmezését egy négy lábbon álló modell-

⁸ A Maastrichti szerződés szubszidiaritási követelményéből kiinduló Knoll, J.H.: Europäische Einigung: ja – Europäische Vereinheitlichung: nein, In: Grundlagen der Weiterbildung, 1996, 7. évf. 4. sz.

⁹ Delors, J.: Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Párizs 1996, p. 259.

ben kell elképzelni: „*learning to know, learning to do, learning to be and learning to live together*”.

Ezek a Delors-bizottság jelentésében a jövő művelődéspolitikája „pillérjeinek” nevezett elemei és irányt mutató súlypontjai első pillantásra nem tűnnek valami kézzel foghatónak, konkrétábbá válnak azonban a bizottság elnöke által készített átdolgozott formában. Az első kérdés arra irányul, hogy vajon az oktatási rendszer képes-e arra, hogy a fejlődés kulcs tényezőjévé váljék. A második kérdés úgy szól, hogy vajon az oktatási rendszerek tudnak-e alkalmazkodni a társadalmi fejlődéshez. A harmadik kérdés az oktatási rendszer és az állam közötti kapcsolatokat érinti. A negyedik kérdés pedig olyan értékek terjesztését tartalmazza, mint a másokkal szembeni nyitottság, a kölcsönös megértés, röviden, a békével összefüggő értékeket.¹⁰ Ez a repertoár az utolsó kérdés kapcsán nyilvánvalóvá teszi, hogy itt nem holmi konstruktivista oktatási reformot¹¹ mutatnak be, hanem sokkal inkább a meglévő hagyományokból és értékekből indulnak ki; természetesen az ilyen értékeket mindig a társadalmi beállítottságon kell mérni, és társadalompolitikailag rendelkezésre kell bocsátani.

Azon sem csodálkozhatunk, hogy a jelentés megfogalmazása igen rugalmas, hiszen célkitűzése szerint világszerte érvényes szeretne lenni, és a reformokat itt és ott a különböző társadalmi és gazdasági adottságokat figyelembe véve próbálja megvalósítani. A mi saját helyzetünkben kiindulva azt mondhatjuk, hogy a reform animációt és szenszibilizálást szeretne előidézni, és hogy a reform egyes elképzelései csak részleteiben valósíthatók meg. Ezt az igen szerény nézetet számomra néhány szövetségi tartomány oktatási irányító testülete által időközben már elkészített kommentárja is alátámasztja. Tehát még egyszer: a Delors-jelentés úgy fogalmaz, hogy az világszerte hozzáférhető, a különböző rendszerekben meglévő inhereus jelenségeket és tényeket veszi kiinduló pontként, és megpróbál olyan irányelveket felvázolni, amelyek – a mindenkori hagyomány tiszteletben tartása mellett – az UNESCO alapelvein nyugszanak, és a XXI. század tanuló társadalmát figyelembe véve tesz ajánlást a változtatásokra.

A címek és alcímek már a „XXI. századi tanulás és művelődés” célkitűzéseire és tartalmi kérdéseire utalnak. A szorgos olvasó minden bizonnyal olyan olvasást könnyítő, segítő támpontokat, olyan „highlights”-okat fog keresni, amelyek révén a jelentés előretekintőnek, eredetinek és konstruktívnek bizonyul majd. Ilyen támpontokat bocsát az olvasó rendelkezésére a jelentés bemutatása alkalmából¹² nyilvánosságra hozott J. Delors bevezető cikkével¹³ kezdődő sajtótájékoztató, amely egy lenyűgözően összefogott parafrázis, és J. Delors-nak *Tanulás a holnapra* címmel nemrégiben megjelent interpretáló cikke.¹⁴

Ezekből az útmutatásokból kiindulva az egyes országokban kurzus korrektúrákat kellene végrehajtani, amennyiben egyetértünk avval az alapvető konszenzussal, hogy ezek a javaslatok az „Education for the 21st Century” igényeit és követelményeit fogalmazzák meg. Időközben azonban már nemigen kapcsolják össze a globalizációt és a harmonizációt, mint ahogyan azt néhány nemzetközi szervezet – így például az UNESCO is – az 1970-es években tette. Véleményem szerint a Maastrichti szerződés¹⁵ sok kontrollálatlan és történelmietlen

¹⁰ Deutsche UNESCO-Kommission (ed.): *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert*, Neuwied/Kriftel/Berlin, p. 73.

¹¹ A konstruktivizmust itt A. von Hayek értelmezésében használjuk, aki azon olyan társadalmi rendszereket ért, amelyeket „kitaláltak”, és egy előre elkészített terv szerint valósítanak meg a gyakorlatban.

¹² *Pressemitteilung*. In: UNESCO aktuell, 1996/4. sz.

¹³ Delors, J.: *Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, Párizs 1996, p. 13.

¹⁴ Delors, J.: *Lernen für morgen. Bildung im 21. Jahrhundert*, In: UNESCO Kurier 37. évf., 1996/4. sz. p. 4.

¹⁵ *Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft i.d. Fassung vom 7. 2. 1992 und der Vertrag über die Europäische Union*, In: T. Länfer (szerk.): *Europäische Gemeinschaft, Europäische Union. Die Vertragstexte von Maastricht mit den deutschen Begleittexten*, Bonn 1993.

lelkessedésnek vetett véget, amelyek a globális állapotokból, mindenekelőtt azonban a népek politikai együttéléséből kiindulva azok művelődéspolitikai körülményeit is egységesíteni akarták. Ezt az utat nem ritkán a következő címmel jellemeztem: „Európai egyesülés igen – európai egységesítés nem”. Az „európai oktatási rendszerrel” kapcsolatos gondolkodási sémákat csak akkor alakították ki, és hozták forgalomba, mikor Dahrendort az EGK-ban felismerte az oktatáspolitikai felelősségét. Ezek fölött azonban átsiklott a történelem, és úgy tűnik, hogy az EU tagállamok mára már megegyeztek a „kulturális-földrajzi szubszidiaritás” elvében (a szubszidiaritásról szóló 3. §, Oktatás és kultúra 126., 127., 128. §), és olyan reformokra térnek át, amelyeknek nem célja az egyes államok identitásának a feladása.

Talán kitérőnek tűnhet, ha ehelyütt most még fokozottabb mértékben hangsúlyozzuk a „nemzetközi oktatási politika” szempontját, és az Európai Bizottság „Fehér könyvének”¹⁶ általános és szakmai képzésre vonatkozó passzusaira hivatkozunk. Ez már előszavában a szubszidiaritás elve mellett kötelezi el magát, mégpedig a következő szavakkal (E. Cresson & P. Flynn): „Az oktatás tartalmi kérdései, valamint az általános és szakmai képzés politikájának gyakorlati megvalósítása továbbra is a tagállamok hatáskörébe tartozik. Ez a tény azonban – a szubszidiaritás elvének megfelelően – semmiképpen sem zárja ki az európai szintű közös akciót.” Ezzel a kijelentéssel korrigálják azt a benyomást, amit az előző fehér könyv a „Growth, Competitiveness and Employment”-tel kapcsolatban keltett, és ami valamennyi politikai és komparatiztikus elővigyázatosság egyidejű félre tételével különös vaksot fektetett le a harmonizáció mellett: „A különböző intézkedési kategóriák során az alapelv az emberi potenciál hasznosítása kell hogy legyen, kezdve az általános iskolai képzéstől az első szakképesítésen keresztül egészen a felnőttképzésig. És amennyiben valamennyi tagállamban bevezetik azt a legjobb módszert, amely ezen szintek egyikén valamelyik tagállamban bevált, akkor megteremthető a megfelelő minőségű oktatási rendszer.”

E helyen nem térhetünk ki a reformjavaslatok részletes leírására, és úgy vélem, hogy a Delors-bizottság jelentésének lényeges szempontjait az előbbiekben már ismertettük.

A felnőttképzés helye a Delors-jelentésben

Az olvasó most természetesen megkérdezi majd, miért kap ilyen nagy hangsúlyt a felnőttképzés a Delors-bizottság reformtervezetében. Valójában a Delors-jelentés a felnőttoktatásról nem tartalmaz önálló részt, azt az egymásra épülő oktatási és művelődési területek vonatkozásában fermentumként és iránymutatóként említi meg. Épp a napokban szereztem róla tudomást, hogy ezt a „mulasztást” minél hamarabb korrigálni fogják, a kétségek ilyen eloszlásával szemben azonban az a véleményem, hogy a felnőttképzést itt másképpen értelmezik, mint annak nálunk szokásos intézményes formájában. És ez logikus is, ha a lifelong education koncepcióját már nem az iskolarendszerű és a felsőoktatási intézmények és a mindenkor hozzájuk tartozó klientúra széttagolásának tekintik, hanem olyan kontinuumnak, amelyben a felnőttképzés az egész életen keresztül tartó orientálódás motorjaként funkcionál. A „From Basic Education to University” című részben, amelyben a jelen állapot és a célkitűzések strukturális palettáját tekintik át, a következő (a felnőttképzésre első lépésben még nem utaló) rész-címek találhatók: „A Passport of Life: Basic Education”, „Diversity in Secondary Education”, „The Functions of Higher Education”. Ha azonban figyelmesebben tanulmányozzuk ezeket a részeket, akkor kiderül, hogy ezekben a felnőttképzést mindig a fennálló oktatási-művelődési területekbe ágyazva érintik. Így például a „Basic Education” című fejezethez külön részt csatolnak az „Adult Basic Education and Literacy” címmel, a „Secondary Education”-hoz pedig a „Vocational Guidance” címmel. A „Higher Education” című részhez pedig a „The University as a Place of Culture and Learning Open to All” című

¹⁶ Európai Bizottság: Teaching and Learning, Towards A Learning Society, White Paper, Luxembourg 1996.

rész kapcsolódik, a „Recognizing Subsequently Aquired Skills by Means of New Methods of Certification” részre való utalások az iskolarendszerű és a felnőttképzés területén folyó oktatás szempontjait¹⁷ integrálják. Ebben a részben az oktatásügyet olyan kontinuumként értelmezik, amelyben az életkor specifikus-, és részben magatartás specifikus sajátosságok már nem érvényesek olyan mértékben, mint jelenleg még nálunk.

Egy másik írásomban¹⁸ részletesebben ismertettem a felnőttképzéssel kapcsolatos ezen szemléletet, és főleg azt igyekeztem világossá tenni, hogy mennyiben ellentétes a Delors-bizottság által a felnőttképzésről képviselt koncepció a mi viszonyainkkal és felfogásunkkal. Evvel kapcsolatban nálunk is jó lenne vitát folytatni.

Viták

A Delors-jelentés publikálása óta eltelt rövid időben még nem lehet gazdag publicisztikai visszhangra számítani. A Szövetségi Köztársaságban a jelentésről még nem vettek igazán tudomást, eltekintve egy, a Német UNESCO-Bizottság (DUK) által közzétett sajtójegyzéktől. Itt azokba a – egyébként nyelvi természetű – korlátokba is ütközünk, amelyeket bevezetőmben már említettem. Azonkívül az a tényező is szerepet játszhat, amit Theodor Eschenburg, politológus „bonyolultsági cezúrának” nevezett, azaz, hogy a jelentéseket nem terjesztik, ha várható, hogy azok tárgya – a bonyolult tények miatt – sem az újságíróknak, sem pedig az olvasóknak nem közvetíthető. A szűkebb értelemben érintett szakmai nyilvánosságnak publicisztikai visszafogottsága mindenesetre csodálkozásra ad okot. Az eseményről a nagy pedagógiai folyóiratok éppen olyan kevésbé számoltak be, mint azok a tömegújságok, amelyek szívesen büszkélkednek azzal, hogy intellektuális érdeklődésűek. Az UNESCO-hoz, és különösen pedig a DUK-hoz való közelállásom, valamint a Bochumi Ruhr Egyetem Felnőttoktatási Tanszéke nemzetközi és összehasonlító súlya miatt a jelentést a „Bildung und Erziehung” című folyóiratban részletesen ismertettem, és ez már 1996 szeptemberében megjelenhetett.¹⁹

Ezen túlmenően a Német UNESCO-Bizottság „Oktatási- és nevelési szakértői bizottsága” négy fő téma alapján tárgyalta a jelentést. Mivel a DUK-ban személyi tagok mellett oktatási- és tudományhoz közel álló szövetségek és hivatalnokok képviselői is jelen vannak, így itt a pedagógiai rész közvélemény előtt folyó értelmezésében teljesen pluralista vita bontakozhatott ki. Ugyanakkor ebben az időpontban a BMBF szavazatát sajnos még nem terjesztették elő. Ez valóban sajnálatos tény. A vita alapját képező négy fő témát a következőképpen fogalmaztam meg:

1. a tanítással és tanulással kapcsolatos tudományos ismeretek megszerzésében alkalmazott információs technológiák és azoknak a gyakorlatban történő felhasználása iránti érzékenység;
2. az együttélés megtanulása: a demokrácia iránti polgári felelősségnek a tudományos/technikai alfabetizációval való összekapcsolása;
3. a pusztán „papíron jelentkező képzettség” dominanciájával szembeni – a képességek bizonyításában és tanulási modulokban megnyilvánuló új gondolkodási mód;
4. az iskola és az egész életet végigkísérő tanulás.

¹⁷ Delors, J.: Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Párizs 1996, p. 117.

¹⁸ Knoll, J.H.: Globale Bildungsoffensive. Die Ergebnisse der Delors-Kommission und erste Reaktionen. In: Grundlagen der Weiterbildung, 8. évf., 1997/3. sz.

¹⁹ Knoll, J.H.: Bildung im 21. Jahrhundert. Vermächtnis und Chance auf dem Weg in die Lerngesellschaft. In: Bildung und Erziehung, 49. évf. 1996/3. sz. p. 363.

A bajor Oktatási, Kulturális, Tudományos és Művészeti Minisztérium képviselője egy sor tézist adott elő, amelyek a jelentéssel részben vitatkoznak, a jelentést részben visszaütik, részben azonban a hazai reformok támogatójaként mint nemzetközi érvet üdvözlrik is.

Ezek a tézisek nem vitatják a Delors-jelentés néhány, a strukturális átjárhatóságot és flexibilitást támogató követelményét. Ugyancsak nyomatékosan helyeslik a számítástechnikai képzés megvalósítását, bár az ezt biztosítandó anyagi forrásokat jelenleg még ország-specifikus profilúnak tartják. A német iskolaigazgatásban egyértelműen az *integratív* média nevelést állítják a középpontba, ugyanakkor azonban nem gondolják át úgy a továbbképzéssel szemben támasztott követelményeket, mint ahogyan azt a tézisekben (1984) megfogalmazzák.²⁰

Az eddigi formális „papír képesítésnek” a felszámolását ellentétes módon ítélik meg, ami egy magas szinten szabályozott rendszerben érthető is. Evvel kapcsolatban utalnak a kötelező érvényű jogi minőségre, a tanulási tartalmak összehasonlítható szintjére és összességében tömörebb rendszerére is. A Német UNESCO-Bizottság az eredményeket összesítette, a vita érveit összeállította, a németországi és a Delors-jelentés hiányosságaira rámutatott, és megfogalmazott néhány olyan követelményt, amelyek a további vitákat felélénkíthetik. Az ennek alapján megfogalmazott „Ajánlások és követelések” a következőképpen szólnak: „A Német UNESCO-Bizottság Oktatási és Nevelési Szakmai Bizottsága sürgető szükségét látja annak, hogy a Delors-bizottság ösztönző elképzeléseit Németországban széleskörű vitára bocsássák, és hogy a felelős szervezetek, valamint szakértők mindenkori feladatukra figyelembe vételével foglaljanak állást.”

Ez mind a németországi művelődési helyzetre, mind pedig a harmadik világ művelődési helyzetére, valamint az ezeknek a németországi fejlesztési együttműködésen belüli oktatáspolitikai kihatásaira vonatkozik.

Ezt a vitát a művelődés és kultúra valamint a gazdasági fejlődés kérdéseinek szoros összefonódása miatt a Kulturális és Fejlesztési Világbizottság „Kreatív sokféleségünk” címen megjelentetett ajánlásaival együtt kell folytatni.

Az egész életet végigkísérő tanulásnak a Delors-jelentésben megfogalmazott értelmezését közvetlenül be kell vonni az EU, az Európa Tanács valamint az OECD ilyen irányú vitáiba és ajánlásaiba.

A német fejlesztési együttműködésben tevékenykedő intézményeket és felelősöket külön kéri arra, hogy kezdeményezzék a Delors-jelentés művelődéspolitikai kívánalmaival kapcsolatos vélemény formáló folyamatot.”

Egy ilyen animációhoz akart ez a beszámoló is hozzájárulni: az állami és nem állami felnőttképzés, a felnőttképzés mint tudományos diszciplína szintén felszólítatik a további vitákban való részvételre, aminek során egynehány, a Delors-jelentés nyomán kiváltott irritáció csak hasznos lehet ahhoz, hogy – a XXI. századot szem előtt tartva – elindítsák a felnőttképzés/továbbképzés önértelmezésével kapcsolatos tisztázó folyamatot.

²⁰ Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Szövetségi Oktatási és Tudományos Minisztérium): Thesen zur Weiterbildung, Bonn 1984; megjelent: Knoll, J. H.: Erwachsenenbildung vor der 3. industriellen Revolution: Befunde und Zukunftsprogrammatik in Quellen und Dokumenten, Ehningen 1988, 22. pp. és in: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, szerk. J. H. Knoll, 12/13. kötet, Köln/Wien 1984, 155. p. A tézisek ezzel a területtel kapcsolatban a számítástechnikai oktatástól az informatikáig vezető fokozatosságról beszélnek.

JOHN FIELD: A MEGOSZTOTT MŰVELTSÉG FELTÉRKEPEZÉSE AZ EGYESÜLT KIRÁLYSÁGBAN

Ki vesz részt a felnőttoktatásban? A kérdésfeltevés igen fontos, mivel egyes társadalmi csoportok sokkal nagyobb valószínűséggel vesznek részt szervezett tanulási programokban, mint mások. A válaszok pedig potenciálisan nemcsak a felnőttképzési szakembereket érdekelhetik, hanem politikusokat, köztisztviselőket, tervezőket, oktatási menedzsereket és oktatási ügyekkel foglalkozó alapítványi mozgalmakat is. Következésképpen a részvétellel kapcsolatos tanulmányok a felnőttoktatás kutatásának nagyon jelentős területét képezik, és e tudományos diszciplína ismeretanyagának kulcsfontosságú elemét alkotják a felnőttek tanulási motivációjával kapcsolatos elméletek (Courtney 1992).

Az Egyesült Királyságban az utóbbi időben elkészített áttekintő felmérések azt mutatják, hogy jelentős megoszlás mutatkozik azon csoportok vonatkozásában, amelyek a leggyakrabban és amelyek a legkevésbé vesznek részt felnőttek számára szervezett tanulásban. Ebben a tanulmányomban két olyan felméréssel foglalkozom, melyeket a brit kormány megbízásából nemrégiben készítettek. Először röviden ismertetem a két áttekintő tanulmányt, és ugyanakkor néhány megjegyzést fűzök azokhoz a módszerekhez, amelyeket e széles körben végzett felmérés során alkalmaztak. Második lépésként a tanulmányokból levonható legfontosabb eredményeket mutatom be, végezetül pedig azt vizsgálom, milyen következményekkel járnak ezek a megállapítások mind a felnőttoktatás konceptuális értelmezésére, mind pedig az ezt támogató politika kialakításával kapcsolatos képességeinkre. Különösen azt a lehetőséget mérlegetem, hogy a nyugati kormányok részéről történő, az egész életet végigkísérő tanulás hangsúlyozása – jöllehet nem szándékosan, de – megteremtheti egy újfajta és mélyen gyökerező – 'ismeretekben gazdag' és 'ismeretekben szegény' társadalmi megosztás alapját.

Részvétellel kapcsolatos, széles körben folytatott felmérések

A politika formálói és a kutatók egyaránt igen nehéznek tartják más országokban is a felnőttoktatásbeli részvétellel kapcsolatos pontos információk beszerzését. Ellentétben az iskolákkal, amelyeket az állam ebből a szempontból rendszerint szigorúan figyelemmel kísér, viszonylag kevés kormány ellenőrzi rendszeresen a felnőttoktatás és képzés területén való teljes részvételt. Az Európai Uniónak a tanuló társadalom melletti állásfoglalása ellenére sem tesznek például kísérletet arra, hogy az EUROSTAT éves jelentéseiben adatokat közöljenek a felnőttek tanulásáról. A felnőttoktatási feladatok túlnyomó többségét sok országban kereskedelmi, vagy alapítványi keretek között működő szervezetek látják el. A szokásos módon történő információgyűjtés igen nehéz, költséges, esetleg még vitatható is lenne. Még ha maguk a kormányok is szereznék be az információkat, akkor sem biztos, hogy a végeredmények pontosak lennének-e, vagy az, hogy a kormányok valóban akarják-e ismereni az eredményeket. Figyelemre méltó körülmény, hogy e tekintetben Nagy-Britanniában egészen a legutóbbi időig maguk az oktatást nyújtók voltak a kezdeményezők, rendszerint azért, hogy így megpróbálják meggyőzni a kormányt a szervezett felnőttoktatás dimenzióiról és következőképpen jelentőségéről. A polgárok tanulási szokásairól széles körű felmérések alapján készített jelentések ezért az Egyesült Királyságban a részvételi szint időszakos mérésének fontos – és néha vitákat kiváltó – eszközévé váltak.

A felnőttoktatásban való részvételt számtalan szinten lehet vizsgálni. Politikai szempontból azonban kétségtelenül az országos szint a leghasznosabb elemzési szint, mivel ez a politikai intézkedések fejlesztésének és figyelemmel kísérésének a keretét is biztosítja. Ez viszont azt is jelenti, hogy a részvétel vizsgálatának leghasználhatóbb eszköze a széles körben végzett felmérés, hiszen minden hiányossága és gyenge pontja ellenére a széles körben

végzett felmérés nyújtja a felnőtt polgárok nagy és reprezentatív mintájából szerzett lényeges mennyiségű információ gyűjtésének a költségek szempontjából is hatékony eszközét. Nevezetesen, lehetővé teszi, hogy olyanokról is lehessen adatokat gyűjteni, akik a szervezett felnőttoktatásban sohasem vagy, alig vesznek részt, és amely csoport – erről majd a későbbiekben szólok – a politika csinálói számára egyre nagyobb jelentőségű.

Az 1950-es évek óta Nagy-Britanniában számos széles körben végzett felmérés készült, de a két legújabb tanulmány messze a legátfogóbb. Az elsőt a National Institute for Adult Continuing Education (Országos Felnőttoktatási Intézet, NIACE) készítette 1996 elején. Ez 4.755 felnőttet ölelt fel, akik 16 évesek illetve idősebbek voltak, és Angliában, Walesben, Skóciában vagy Észak-Írországban élnek (Sargant et al. 1997). A második felmérést a Social and Community Planning Research (Szociális és kommunális tervezés kutatása, SCRP) vezette 1991? elején, ebben Angliában és Walesben 5.653 interjú készítették 16-69 év közötti reprezentatív mintával (Beinart & Smith 1998).

A két felmérés között volt néhány jelentős eltérés. Az első, és egyben nyilvánvaló különbség, hogy az SCPR által készített felmérés Angliára és Walesre korlátozódott, míg a NIACE jelentése az igen eltérő oktatási rendszerekkel rendelkező skóciai és észak-írországi részvétel területeit is felölelhette. Másodsorban az SCPR felmérés felső korhatára 69 év volt, a NIACE felmérésbe pedig a hetven évnél idősebbek csoportját is bevonták, evvel tehát egy olyan csoportot is, amely egyre nagyobb érdeklődésre tarthat számot mind a politika formálójainál, mind pedig a felnőttoktatásban dolgozók körében. Harmadsorban, míg mindkét felmérés a postai kerületek alapján választotta ki a felnőtteket, és reprezentatív mintákat minden egyes körzetben kerestek, addig az SCPR háztartásokat keresett fel, és azokban két felnőtt lakost kérdezett meg, az NIACE a terepmunkát alvállalkozói szerződésben kiadta a Gallup intézetnek, amely a kérdéseket egyik saját Omnibus gyűjteményes felmérése kérdései közé vette fel, és a felnőtteket az utcán kérdezte ki. Ez valószínűleg azt is jelenti, hogy – bár minden más szempont azonos volt –, az SCPR alaposabb interjúkat tudott készíteni, mint a Gallup/NIACE, és hogy az SCPR terepmunkáit alvállalkozói szerződésben kiadta a Gallup intézetnek, amely a kérdéseket egyik saját Omnibus gyűjteményes felmérése kérdései közé vette fel, és a felnőtteket az utcán kérdezte ki. Ez valószínűleg azt is jelenti, hogy – bár minden más szempont azonos volt –, az SCPR alaposabb interjúkat tudott készíteni, mint a Gallup/NIACE, és hogy az SCPR terepmunkáit alvállalkozói szerződésben kiadta a Gallup intézetnek, amely a kérdéseket egyik saját Omnibus gyűjteményes felmérése kérdései közé vette fel, és a felnőtteket az utcán kérdezte ki.

Valamennyi körülmény között a legfontosabb, hogy a két felmérés különbözött a részvétel definíciója tekintetében. Az egész életet végig kísérő tanulás irányában való eltolódás miatt a felmérésekben használandó pontos meghatározás növekvő jelentőséggel bír mind a kutatók, mind pedig a politikusok számára, hiszen mind a két csoportnak egyaránt érdeke az informális és formális tanulásnak a megértése. A kérdés csak az, hogy mit foglal magába ez a fogalom, és mit zár ki. Ha a tanulás fogalma mindenfajta tanulásra kiterjed, akkor fennáll annak a veszélye, hogy trivialisításokat is tartalmaz (például: rendszeresen tájékozodom arról, hogy a Coventry városi futball klub nem fogja megnyerni az angol bajnokságot). Ha a definíció túl szűk, akkor kirekeszthetnek a formális felnőttoktatási és képzési intézményeken kívüli fontos tanulási formák.

Ezt a dilemmát a két felmérés különböző módon oldotta meg, a NIACE valamivel szűkebben határozta meg a részvétel fogalmát, mint az SCPR. A NIACE legfontosabb kérdésével kapcsolatban a Gallup kérdező biztosokat megkérték, hogy a tanulás fogalmát szöveges leírás segítségével mutassák be. Így a tanulás jelenthet gyakorlást, egyetemi tanulmányokat, vagy azt, hogy valamiről olvas az ember. Azt is jelentheti, hogy az embert tanítják, valamibe bevezetik, vagy vizsgára előkészítik. Így bizonyos készségeket lehet elsajátítani, ismereteket gyarapítani, valami iránti képességet vagy megértést lehet kialakítani. A tanulást nevezhetjük nevelésnek vagy képzésnek is. Ezt az ember rendszeresen (minden nap vagy minden hónapban) végezheti, vagy pedig rövid ideig. Lehet egész napos, vagy rész idő, otthon, munkahelyen vagy máshol, például college-ban folytatható. A tanulás eredményeként nem mindig kell képesítést szerezni. Minket minden olyan tanulás érdekel, amiben Ön részt vett, akár befejezte azt, akár nem (Sargant et al. 1997). Ezt az egyszerű, lényegi kérdést sokkal részletesebb kérdések követték, amelyeket azonban külön tettek fel.

A SCPR ezzel szemben nem annyira egy egyszerű kulcskérdésre adott válaszokra koncentrált, hanem azt szúrta ki, hogy a válaszadóknak volt-e az utóbbi időben tapasztalatuk az alábbi tíz különböző típusú tanítás keretében, illetve azon kívül folyó tanulással.

Tanítás keretében folyó tanulás: minden olyan tanfolyam, amelynek célja a képésítés megszerzése; minden olyan tanfolyam, amit úgy terveztek meg, hogy munkában hasznosítható készségeket fejlesszen; minden autóvezetés, hangszer, művészeti vagy kézművességi terület, sport vagy gyakorlati ismeretek tanítása; esti órák; tananyagcsomag önálló feldolgozása; minden más tanfolyam, oktatás vagy tanítás.

Tanítási kereteken kívül folyó tanulás: képésítés megszerzése érdekében folytatott tanulás; ellenőrzés mellet folyó munkával kapcsolatos képzés; a szakma aktuális fejlődését figyelemmel kísérő, könyvek, kézikönyvek, folyóiratok olvasásával vagy szemináriumok látogatásával töltött idő; bármivel kapcsolatos ismeretek gyarapítása érdekében önkéntes próbálkozás, vagy valamilyen jártasság megtanulása (Beinart and Smith 1998).

Az egyes pontokra adott válaszokat azután úgy lehet csoportosítani, hogy áttekintést adjanak a részvételről illetve annak hiányáról. Ezekből a módszertani eltérésekből számos nehézség következik. Ez elsősorban azt jelenti, hogy csaknem lehetetlen megbízható időszakokat felölélő adatokat nyerni, mivel a két felmérésben különböző eszköztárat használtak. A NIACE felmérésben tettek ugyan arra kísérletet, hogy az 1996-os ténymegállapításokat összehasonlítsák korábbi felmérések eredményeivel, és ennek alapján azt a következtetést vonták le, hogy még ha figyelembe is veszik a definícióban bekövetkezett változásokat, a tiszta részvételi arány az 1980-as első összehasonlítható felmérés óta állandóan emelkedett. Fontos az is, hogy a NIACE felmérésben kimutatták, hogy a válaszadóknak a tanulással kapcsolatos értelmezése és meghatározása megváltozott, és az idő során bővült a tanulás fogalma (Sargant et al. 1997).

Ténymegállapítások: a megosztott műveltség meghatározása

Mint ahogyan az várható volt, az átfogó ténymegállapítások eltérnek a két felmérés hasonló eredményeitől. Nevezetesen a NIACE teamje a maga szűkebb definíciójával lényegesen alacsonyabb részvételi szintről, és tanulásból kimaradók magasabb arányáról számol be, mint az SCPR. A viszonylag részletkérdésekről szóló különbségek mellett azonban több nagyfokú, elgondolkodtató hasonlóság is volt a két felmérés között.

A különbségek ellenére mindkét felmérésben viszonylag nagyfokú részvételt mutattak ki. Mint ahogyan az alkalmazott módszer ismeretében várható, a NIACE adatai jelentősen alacsonyabbak voltak: az SCPR szerint a válaszolók mintegy 74 %-a vagy a megkérdezéskor tanult, vagy pedig a megkérdezést megelőző három évben, szemben a szűkebb fogalommal dolgozó NIACE-felmérés 40 %-ával. Amikor pedig a részvétel hiányával kapcsolatos kérdések következtek, a legtöbbet eláruló megállapítások a jövő elképzeléseivel kapcsolatos kérdésekre adott válaszokból származtak: a NIACE-felmérésben 55 % válaszolt úgy, hogy nem tartja valószínűnek, hogy a jövőben bármiféle tanulásba kezdene. Az SCPR-felmérésben 45 % válaszolt úgy, hogy nem tartja valószínűnek, hogy munkájával kapcsolatban bármit is tanulna, és 61 % nyilatkozott úgy, hogy nem valószínű, hogy munkájával nem kapcsolatos tanulásba kezdene. Mindkét felmérésből kiderül, hogy a jövőre vonatkozó elképzeléseket befolyásoló legfontosabb tényező a korábbi részvétel: azok, akik már tanultak valamit, sokkal valószínűbb, hogy pozitív terveik vannak a jövőbeli tanulással kapcsolatban, míg azok, akik korábban semmiféle tanulásban nem vettek részt, nagyon nagy valószínűséggel a jövőben sem tervezik azt. Ebben a nagyon nyilvánvaló értelemben beszélhetünk tehát a tanulásban gazdagok és a tanulásban szegények megosztásáról.

A tanulásban való részvétel tendenciája igen széles társadalmi rétegekre terjed ki. Mindkét felmérés megerősíti, hogy ezek a rétegek viszonylag állandóak, annak ellenére, hogy a

részvétel összességében bővül. A tanulásban sokkal nagyobb valószínűséggel részt vevő csoportok a következőket ölelik fel: férfiak; fiatalabb felnőttek; bérből élők; szellemi szabadfoglalkozásúak, menedzseri és más nem kétékezi foglalkozásúak és olyanok, akik a leghosszabb ideig vettek részt nappali továbbképzésben, és azt a legjobb minősítéssel fejezték be.

Mindkét felmérésből az is kiderül, hogy regionálisan jelentős különbségek voltak, mind ami a tanulásba bekapcsolódók arányát, mind pedig ami az ott tanult tárgyakat illeti. Az is fontos körülmény, hogy mindkét tanulmány azt mutatja, hogy az etnikai hovatartozás kevésbé eredményezett különbséget, a magukat kisebbségi csoportokhoz tartozónak vallóak részvételi aránya hasonló volt, mint azoké, akik fehéreknek vallották magukat.

A részvételt meghatározó legjobb két mutató – az összes vizsgált tényező közül – az első iskolázottság időtartama és a társadalmi-gazdasági osztály jelentették. E két tényezőt az irodalom jól ismeri (Courtney 1992), és arra enged következtetni, hogy az egész életet végig kísérő tanulásban való részvételt jelentős mértékben befolyásolják (a) a korábbi életszakaszban elért tényleges iskolai eredmények, azaz a kezdeti humán tőkebefektetés, és (b) az olyan szociális környezethez való tartozás, ahol a szervezett tanulást normálisnak tekintik, azaz a társadalmi és kulturális tőke bizonyos típusaihoz való hozzáférhetőség.

Miért is tanulnak az emberek? Nem meglepő, hogy a motiváció kérdése a felnőttoktatási tudósok körében igen régi keletű. A részvétel sok angol nyelvű országban legtöbb esetben önkéntes, és az oktatást nyújtók legtöbbször nagyon törekszik arra, hogy miként tudnák javítani a látogatók arányát (Cross, 1983). Ezek után meglepő, hogy a NIACE tanulmányban ezt a kérdést meglehetősen indirekt módon teszik fel. A NIACE megkérdezte, mi az oka annak, hogy a tanulmányokra éppen egy bizonyos tárgyat választanak. Előre tudható lehetett talán, hogy a megkérdezettek nagy része (19 %) azt felelte, hogy érdekli őket a tárgy. További 14 %-uk azt válaszolta, azért tanulják, hogy munkát kapjanak, 12 % szerint azért, hogy jelenlegi munkájukhoz kapjanak segítséget, és kilenc százalék válaszolt úgy, hogy saját személyiségük fejlesztése érdekében. A SCPR tanulmányban messze a legtöbb közös ok a munkára vonatkozott: a tanulást önkéntesen választottak 73 %-a egyszerűen csak tökéletesíteni akarta tudását, vagy képességeit, míg 51 % úgy válaszolt, hogy a karrierjük érdekében választották a részvételt, és körülbelül ugyanennyien akartak munkájukhoz új készségekre szert tenni.

Milyen tárgyakat tanulnak az emberek? Ami a tanult tárgyak meghatározását illeti a NIACE felmérés a legutóbbi tanulmányokra vonatkozóan tág kérdést alkalmazott, és a válaszok a témák széles területét ölelték fel. Mind a férfiak, mind a nők vonatkozásában a legnagyobb arányban (17 %) a számítástechnikai ismereteket említették mint önálló tárgyat, ezt követte az üzleti ismeretek és menedzsment tárgy (12 %, de jóval népszerűbb a férfiak között). Az SCPR felmérés kissé másféle közelítési módot alkalmazott, amivel mindenféle, viszonylag széles körben folytatott tanulási formát összegyűjtött. E módszert alkalmazva az SCPR szerint a meghatározott foglalkoztatás céljából történő tanulás volt a tanított tanulás leggyakoribb formája, ezek a megkérdezettek 32 %-a esetében jelentették a legutóbbi tanulási alkalmakat. Ezt követte a számítástechnikai technológia és a gépelés (az összes tanulási alkalom 14 %-a), majd a szabadidős tevékenység (13 %) és végezetül a valamilyenfajta hivatalosan előírt képzésnek az elvégzése (10 %). Az SCPR tanulmány szerint az autonóm tanulás némileg eltérő szerkezetet mutat: míg a legutóbbi tanulási alkalmak 26 %-a jelentett meghatározott speciális elfoglaltságot, 26 % a szabadidős tevékenységhez kapcsolódott, és 25 % a gépeléshez vagy a számítástechnikai ismeretekhez.

Vajon megváltoznak-e ezek az arányok a jövőben? A tapasztalatok azt mutatják, hogy a felnőttek tanúlással kapcsolatos magatartása igen mélyen gyökerezik, és azokat valószínűleg igen nehéz megváltoztatni. A NIACE-t különösen érdekelte a jövő szándékainak feltárása, és ennek során az derült ki, hogy míg a felnőttek 38 %-a azt válaszolta, hogy az elkövetkező három évben valószínűleg belekezd valamilyen tanulásba, 55 % pedig azt, hogy nem. Az

elkövetkező időkben a tanulást határozottan tervezők között a számítástechnikai ismeretek (11 %) és az idegen nyelvek (11 %) voltak a leggyakoribb területek. Az SCPR szerint azoknak, akik nem vettek részt tanulásban, pontosan a fele válaszolt úgy, hogy nincs semmi olyasmi, ami ösztönözné őket arra, hogy a jövőben tanuljanak.

Végezetül, hogyan szereznek a felnőttek tudomást a tanulási lehetőségekről? Ennek a kérdésnek a jelentősége egyre nagyobb Angliában, ahol a felnőttoktatásnak és -képzésnek erősen centralizált és részben commercializálódott rendszere alakult ki, ahol igen nehéz lehet az, hogy valaki eligazodjon a telített oktatási piac útvesztőiben. Mindkét felmérésben választ kértek arra, mik is a tanulás melletti döntés legfontosabb információs forrásai. A NIACE főként az információ iránt érdeklődött, míg az SCPR-t elsősorban a strukturált hivatalos útmutatás érdekelte. Mindkét tanulmány szerint a munkahely messze a legfontosabb tanácsadási forrás. A NIACE felmérésben ezt a barátok és munkatársak követték. A nyilvánosan hozzáférhető anyagok (hirdetések és prospektusok) viszonylag kevés ember döntését befolyásolták.

Ha a két felmérést együtt vesszük figyelembe, akkor azok részletes, és érthető módon átfogó képet adnak az angliai felnőttoktatási részvételről. A két felmérés között persze lényeges eltérések vannak, hiszen különbözőek voltak a kérdések és a módszerek is. Megállapításaik nagy része azonban megerősíti azt, ami már eddig is köztudott volt, mint például egyrészt az előző iskolázottság hossza és a társadalmi osztályhoz való tartozás és másrészt a felnőttoktatásban való részvétel iránti hajlandóság. Még azonban ezek a viszonylag közismert eredmények is fontosak lehetnek, hiszen arra hívják fel a figyelmet, hogy a szervezett tanulás és az abban való részvétel iránti attitűdök mélyen rögzült mintákat követnek. A részletes eredmények némelyike igen meglepő, mint például a tanulásban nem részt vevő csoportok nagyfokú idegenkedése a szervezett tanúlással kapcsolatban. Az eredmények összességében igazolni látszanak a NIACE-nak azt az állítását, hogy Britanniában „megoszlottak a tanulók”. A tanulmányok megállapításai szilárd alapot nyújtanak a politikások számára is a prioritások és az intézkedések meghatározásához, bár mint ez általában lenni szokott, azt csak a jövő mutatja meg, hogy ezzel valóban élnek-e.

Következmények a kutatás és a politika számára

A felnőttek tanulásával kapcsolatban széles körben folytatott felmérés különösen nagy jelentőségű. A változatos formájú és különböző körülmények között folyó felnőttoktatás sokfélesége miatt igen nehéz más módon megbízható adatokat gyűjteni.

A magyar olvasó számára lehet, hogy magától értetődő a felmérések segítségével végzett kutatás értéke. Vannak olyanok, akik a felnőttkori tanulás tanulmányozásában teljes mértékben kétségbe vonják a széles körben végzett felmérések értékét. A felnőttek pszichoszociális körülményeinek a tanulási tapasztalatairól készített jelentős tanulmányában Linden West megjegyzi, hogy míg a felméréseket alkalmazó kutatók sok és különféle mintát képviselő személyt tudnak megkérdezni avval kapcsolatban, hogy miért vesznek részt a tanulásban, azt képtelenek teljes komplexitásában feltárni, hogy mik is azok az okok, és mivel magyarázzák meg ezek az emberek maguknak cselekedeteik okát, és hogy ezek az okok miként változhatnak az idők során... Az eredmény pedig az, hogy a személyes jellegű és a foglalkozással összefüggő motivációbeli különbségeknek gyakran a tanulás céljával kapcsolatos ideológiai vitákkal, és/vagy az interjúban érvényesülő hatalmi viszonyokkal kapcsolatosak, semmint az egyéni törekvések komplexitásával (West 1996).

Példaként West több saját megkérdezett alanyát említi: Felületesen szemlélve felnőttként visszatértek az egyetemre, hogy szakmai kilátásaikat javítsák. Ha jobban megvizsgáljuk az eseteket, akkor kiderül, hogy indítékaik sokkal komplexebbek voltak, és rendszerint avval a szélesebb körű kísérlettel kapcsolódtak össze, hogy feltárják és fejlesszék saját identitásuk

iránti érzéküket, hogy megtudják, kik is ők, és mik lehettek volna. Az új karrier pedig azután már egyszerűen csak a célt szentesítő eszköz.

West erőteljesen ellenzi a felmérések eredményeinek naiv felhasználását. De ez valóban azt jelenti, hogy a széleskörű felméréseken nyugvó kutatásnak nincs értéke? Ezek az ellentmondó vélemények inkább azt jelentik, hogy a kutatóknak az ilyen felmérési módszereket körültekintéssel kell alkalmaznia. A felmérések eredményeit azon kontextusok iránti érzékenységgel kell elemezni, amelyekben az adatokat gyűjtötték, az eredményeket úgy kell tekinteni, mint amelyek a legjobb esetben is csak korlátozott komplexitású egyedi pillanatsfelvételek. Ez azt is jelenti, hogy bár technikailag lehetséges, hogy az adatokat alapul véve kifinomult, sokrétű elemzéseket végezzenek, a legtöbb célra azonban az egyszerű, két szempontú elemzést kell elegendőnek tekintenünk. Azt is jelenti ez, hogy szükség van olyan kutatókra, akik az országos felmérések eredményeinek felhasználása mellett más, lehetőleg kvalitatív módszereket alkalmazva, még egy harmadik szempont szerint elemeznek.

A NIACE és az SCPR felmérések eredményei ugyanakkor fontosak, és nemcsak Britannia számára. A NIACE team arra a következtetésre jutott, hogy „a tanulásban gazdagok és a tanulásban szegények közötti műveltségmegosztás növekszik” (Sargant 1997). Valójában ez csak feltételezés marad. Mint ahogyan a fentiekben már említettük, sem a NIACE, sem pedig az SCPR eredményei nem adnak alapot arra, hogy hosszabb távon ilyen egyenes összehasonlításokat tehesünk. Azt azonban fontos megjegyezni, hogy a két felmérés eredményei megegyeznek ezzel a feltételezéssel. Néhány olyan tényt szolgáltatnak, amelyek kihatással vannak a tudás társadalmában a társadalmi kiközösítés szélesebb kérdéseire, olyan kérdésekre, amelyeket nemcsak Angliában kell megválaszolni. Ezek a kérdések igen nagy jelentőségűek mind a politika alakítói, mind pedig azon tudósok számára, akik az egész életet végigkísérő tanulás társadalmi feltételeinek a vizsgálatával foglalkoznak.

IRODALOM

- BEINART, S. & SMITH, P.: *National Adult Learning Survey 1997*. Department for Education and Employment, Sheffield, 1998.
- COURTNEY, S.: *Why Adults Learn: towards a theory of participation in adult education*. Routledge, London, 1992.
- CROSS, K. P.: *Adults as Learners*. San Francisco, 1983.
- SARGANT, N. & FIELD, J. & SCHULLER, T. & TUCKETT, A.: *The Learning Divide: a study of participation in adult learning in the United Kingdom*. National Institute of Adult Continuing Education, Leicester, 1997.
- WEST, L.: *Beyond Fragments: adults, motivation and higher education: a biographical analysis*. Taylor and Francis, London, 1996.

EWA PRZYBYLSKA: A LENGYELORSZÁGI FELNŐTTKÉPZÉS HELYZETE AZ 1990-ES ÉVEKBEN¹

A lengyelországi felnőttképzés gazdag hagyományokkal rendelkezik. Ebben különleges szerepet játszik az a körülmény, hogy ez a nép több mint 120 éven keresztül idegen uralom alatt szenvedett.

A Krakói Egyetem már 1776-ban előadás sorozatok és szemináriumok keretében hirdett meg népszerű tudományos témákban nyitott képzési lehetőséget a régió kézművesei számára. Ezt a kezdeményezést vette át azután a varsói és a wlnai egyetem. A germanizáló

¹ A szerző mellett többek között *Norbert Greger* tett igen sokat a lengyelországi felnőttoktatásért. Közös könyvük címe: *Erwachsenenbildung in Polen*. (Bonn: IIZ/DVV 1996.)

iránti érzéküket, hogy megtudják, kik is ők, és mik lehettek volna. Az új karrier pedig azután már egyszerűen csak a célt szentesítő eszköz.

West erőteljesen ellenzi a felmérések eredményeinek naiv felhasználását. De ez valóban azt jelenti, hogy a széleskörű felméréseken nyugvó kutatásnak nincs értéke? Ezek az ellentmondó vélemények inkább azt jelentik, hogy a kutatóknak az ilyen felmérési módszereket körültekintéssel kell alkalmaznia. A felmérések eredményeit azon kontextusok iránti érzékenységgel kell elemezni, amelyekben az adatokat gyűjtötték, az eredményeket úgy kell tekinteni, mint amelyek a legjobb esetben is csak korlátozott komplexitású egyedi pillanatsfelvételek. Ez azt is jelenti, hogy bár technikailag lehetséges, hogy az adatokat alapul véve kifinomult, sokrétű elemzéseket végezzenek, a legtöbb célra azonban az egyszerű, két szempontú elemzést kell elegendőnek tekintenünk. Azt is jelenti ez, hogy szükség van olyan kutatókra, akik az országos felmérések eredményeinek felhasználása mellett más, lehetőleg kvalitatív módszereket alkalmazva, még egy harmadik szempont szerint elemeznek.

A NIACE és az SCPR felmérések eredményei ugyanakkor fontosak, és nemcsak Britannia számára. A NIACE team arra a következtetésre jutott, hogy „a tanulásban gazdagok és a tanulásban szegények közötti műveltségmegosztás növekszik” (Sargant 1997). Valójában ez csak feltételezés marad. Mint ahogyan a fentiekben már említettük, sem a NIACE, sem pedig az SCPR eredményei nem adnak alapot arra, hogy hosszabb távon ilyen egyenes összehasonlításokat tehesünk. Azt azonban fontos megjegyezni, hogy a két felmérés eredményei megegyeznek ezzel a feltételezéssel. Néhány olyan tényt szolgáltatnak, amelyek kihatással vannak a tudás társadalmában a társadalmi kiközösítés szélesebb kérdéseire, olyan kérdésekre, amelyeket nemcsak Angliában kell megválaszolni. Ezek a kérdések igen nagy jelentőségűek mind a politika alakítói, mind pedig azon tudósok számára, akik az egész életet végigkísérő tanulás társadalmi feltételeinek a vizsgálatával foglalkoznak.

IRODALOM

- BEINART, S. & SMITH, P.: *National Adult Learning Survey 1997*. Department for Education and Employment, Sheffield, 1998.
- COURTNEY, S.: *Why Adults Learn: towards a theory of participation in adult education*. Routledge, London, 1992.
- CROSS, K. P.: *Adults as Learners*. San Francisco, 1983.
- SARGANT, N. & FIELD, J. & SCHULLER, T. & TUCKETT, A.: *The Learning Divide: a study of participation in adult learning in the United Kingdom*. National Institute of Adult Continuing Education, Leicester, 1997.
- WEST, L.: *Beyond Fragments: adults, motivation and higher education: a biographical analysis*. Taylor and Francis, London, 1996.

EWA PRZYBYLSKA: A LENGYELORSZÁGI FELNŐTTKÉPZÉS HELYZETE AZ 1990-ES ÉVEKBEN¹

A lengyelországi felnőttképzés gazdag hagyományokkal rendelkezik. Ebben különleges szerepet játszik az a körülmény, hogy ez a nép több mint 120 éven keresztül idegen uralom alatt szenvedett.

A Krakói Egyetem már 1776-ban előadás sorozatok és szemináriumok keretében hirdett meg népszerű tudományos témákban nyitott képzési lehetőséget a régió kézművesei számára. Ezt a kezdeményezést vette át azután a varsói és a wlnai egyetem. A germanizáló

¹ A szerző mellett többek között *Norbert Greger* tett igen sokat a lengyelországi felnőttoktatásért. Közös könyvük címe: *Erwachsenenbildung in Polen*. (Bonn: IIZ/DVV 1996.)

és oroszító tendenciák ellensúlyozásra a XIX. század második felében a lengyel népművelés keretében nagyon sok álcázott, újra és újra betiltott társaság jött létre a célkitűzéssel, hogy a három idegen uralom alatt lévő területen megőrizték és ápolják a lengyel nyelvet és a közös kulturális tradíciókat. Ilyen volt például a lembergi Népművelési Társaság (1867), a varsói Nemzeti Művelődési Titkos Társaság (1875), a varsói Népművelési Kör (1872) és a varsói illegális Női Népművelői Kör (1885).

Fontos szerepet vállalt a katolikus egyház. Az egyházi közösségekben több mint 2500 iskola és olvasó-terem jött létre, amelyeknek feladata az egyszerű nép vallási, lengyel anyanyelvi és általános műveltség alapjainak az oktatása volt. Különös figyelmet szenteltek a kézműveseknek is. Az „Iparművészeti Múzeumot” Varsóban már a XIX. század vége felé megalapították. Ebből jött létre azután 14 – iparos segédeket képző – kézműves iskola. Ezek az intézmények azután számos változás után 1962-ben létrehozták a még ma is élénk tevékenységet folytató Szakmai Képzés Társaságát (ZDZ).

Ezt a hagyományt azután a rövid két világháború közötti időszakban folytatták és továbbfejlesztették, és olyan tudományos munkákkal gazdagították, amelyeknek jelentőségét és értékét csak az 1989-es forradalmi változások után ismerték fel ténylegesen. A két világháború között években alakult ki a Grundtvig által inspirált bentlakásos népfőiskolai mozgalom is. A szocializmus korszakában mindezek a társadalmi intézmények nem illettek a rendszerhez, és ezért betiltották, illetve bekebelezték őket.

A politikai rendszerben bekövetkezett fordulat után ismét nőtt a jelentősége a népművelés demokratikus hagyományainak és gyökereinek, és ezek a civil felnőttképzés újbóli kialakításában meghatározó szerepet játszottak.

KerETFeltételek

Hasonlóan az egykori szovjet több valamennyi országához, a társadalmi és gazdasági átalakulás először Lengyelországban is soha nem tapasztalt bizonytalanságot idézett elő, és az új feltételekhez és körülményekhez való alkalmazkodás óriási egyéni erőfeszítéseket követelt. Közben már stabilizálódott a helyzet. A gazdasági fejlődés pozitív tendenciát mutat, a gazdasági élet motorját az időközben már a munkahelyek két harmadát biztosító magán cégek képezik. Mindenesetre még mindig túl nagy az állami cégek részaránya, miközben gazdasági hatékonyságuk túl csekély. Különös problémát jelent a szén- és acélipar, valamint a mezőgazdaság. Lengyelország mindazonáltal azon fáradozik, hogy az Európai Unió-beli tagságra pályázzon. A politikai és gazdasági életben szintén kirajzolódik bizonyos fokú stabilitás. Az egykor szétforgácsolt úgynevezett „jobb oldal” időközben a „Soidarnosc” vezetésével választói tömböt képez, és a legutóbbi választások során a legtöbb szavazatot könyvelhette el. A posztkommunistának is nevezett „baloldali” csoportosulások tömbje alig veszett szavazataiból, azonban koalíciós partnert nem talált. Az ugyancsak a „Soidarnosc”-ból létrejött, inkább liberális beállítottságú harmadik erőt képező tömb a „jobb oldallal” kötött koalíció mellett döntött. A „jobb” és a „bal” fogalmakat azonban már nem lehet a klasszikus értelemben meghatározni, ezeket inkább posztkommunistaként és antikommunistaként kell értelmezni, mivel a pártprogramok kicserélhetők, a jobb oldalnál inkább szociális beállítottságúak, a bal oldal programja pedig közelebb áll a szabad piacgazdasághoz.

Állami felnőttképzés

Lengyelország tulajdonképpen tehát jó úton halad, mégis igen nagy hiányosságok mutatkoznak főleg az egészségügyben, a szociálpolitikában – a tulajdonképpeni vesztesek a nyugdíjasok és a munkanélküliek – és az oktatáspolitikában, ezen belül is leginkább a továbbképzés területén. A fordulat után teljes mértékben megszűntek a továbbképzésnek

nyújtott állami szubvenciók. A Nemzeti Oktatásügyi Minisztérium ugyan létrehozott egy Továbbképzési Főosztályt, ez azonban semmilyen említésre méltó anyagi eszközökkel nem rendelkezett, amivel a felnőttképzés nem állami intézményeit finanszírozhatta volna. A minisztérium kezdeményezésére mindenesetre sikerült a második képzési út intézményeinek programkínálatait a pusztán iskolarendszerű területen túl is kiterjeszteni, és titkárnó képző, könyvelési, számítógép kezelői stb. tanfolyamokat szerveztek meg. Ezeket azonban a részvételi díjakból kellett finanszírozni. Ezekkel azonban legalább létrejött egy állami továbbképzési intézményi hálózat, amely a magán oktatási cégek mellett biztosítja, hogy az állami felnőttképzés a 49 vajdaságban legalább egy minimális programkínálattal jelen legyen. A különböző szakképesítést nyújtó állami intézmények gomba módjára szaporodtak, mert a szakmai képzés és továbbképzés iránti kereslet természetesen óriási volt. Valamennyi kereskedelmi és irodatechnikai szakmában szükség volt újfajta képzésre, illetve továbbképzésre. Az új technológiák új követelményeket támasztottak, és bizonyos foglalkozás ágakban teljesen új szakképesítést kellett szerezni.

A Nemzeti Oktatásügyi Minisztérium főleg a távtanulási projekt megvalósítását kezdeményezte és ösztönözte. E célra külön létrehoztak egy országos intézetet, a felnőttképzés állami intézményeinek pedig az volt a feladata, hogy létrehozzák a kapcsolatot tartó és tanácsadó helyeket. Ezek révén minden vajdaságban legalább egy olyan helyet kellett megnyitni, ahol a kapcsolattartás és a tanácsadás lehetősége biztosítva van. A projekttel azonban nincs minden rendben, hiányzik ugyanis az oktatás tartalmi kérdéseinek, tanulási céljainak és a megszerezhető végzettségeknek következetesen végig gondolt koncepciója.

Egy másik, szintén a minisztérium által felkarolt projekt a szakmai gyakorlatot biztosító cégek létrehozását célozta meg. Körülbelül húsz állami továbbképzési központban hoztak létre ilyen – modernül berendezett és modern szerszámokkal valamint eszközökkel felszerelt – műhelyeket. Ezekben a gyakorlati élethez közel álló kereskedelmi és irodatechnikai ismereteket kell közvetíteni. Az ilyen gyakorló cégeknek az értelme az, hogy a résztvevők megismerhetik az üzleti év lefolyását, beleértve a nyitó- és záró mérleg elkészítését is, mégpedig olyan körülmények között, ahogyan ez egy valóságos cégnél is történik. Ehhez mindenesetre hozzátartozik a gyakorló cégek piacának élénk kereskedelmi forgalma is, ezen a téren azonban hiányosságok mutatkoznak. Az egymás között lebonyolított áru vásárlás és eladás nem nagyon megy, következésképpen a gyakorló cégek inkább gyakorló irodákként működnek, és elsősorban az elméleti iskolai oktatáshoz nyújtanak gyakorlati útmutatást. Ennek igen sokféle oka van, közülük a leglényegesebb, hogy a lehető legrealisabb körülmények között megtartott egy éves tanfolyamok, azaz nyolc órai tevékenység a gyakorló cégnél és élénk üzletmenet nem finanszírozható.

Közben megszüntették a Továbbképzési főosztályt, és az állandó miniszter váltás – jelenleg a hetedik miniszter van hivatalban – akadályozza az oktatáspolitikai folyamatosságát. Az állami továbbképzési politikának reményt keltő kezdeményezései 1995-ben megrekedtek, azokat nem folytatták. Akkoriban a minisztérium kezdeményezésére a továbbképzési törvény kidolgozására létrehoztak egy munkacsoportot. Ez azonban a tervezeteken kívül soha nem jutott el a munkát lezáró tanácskozássokig. A jelenlegi miniszter az oktatáspolitikai súlypontokat a családra és a nevelésre, valamint az egész köz- és felsőoktatási rendszer reformjára helyezte át. Ebben pedig a továbbképzésnek nincs helye.

A felnőttképzés más gazdasági fenntartói

A hiányzó állami vagy félig állami (állami üzemek) juttatások rendkívül nehéz helyzet elé állították a korábbi rendszerben domináns szerepet betöltő továbbképzési társaságokat. A Szakmai Képzés Társaságán (ZDZ) kívül ezek semmiféle tartalékokkal nem rendelkeztek. A múlt rendszerben ingyen kaptak helyiségeket, és az irodák fenntartásának valamint az ad-

minisztrációnak a költségeit állami üzemekkel és szervezetekkel folyó együttműködés keretében finanszírozták. Ezeknek a társaságoknak most a szabad oktatási piacon kellett megállniuk a helyüket. A konkurencia nagy volt, és ma is az. A szakmai továbbképzésen és a nyugati nyelvek oktatásán kívül alig foglalkoznak más oktatási tartalmak közvetítésével. A Szakmai Képzés Társasága (ZDZ) kedvező helyzetben volt, voltak saját műhelyei és oktató termei, és viszonylag gyorsan tudtak reagálni a munkaügyi hivatalok által is támogatott átképzési elvárásokra. Ezek az átképzési intézkedések mindenesetre elsősorban a rövid távú átképzésekre összpontosítanak, rendszerint három hónapos átképzésekről van szó, és ezért nem tesznek lehetővé semmiféle tényleges szakképesítést. Ez egy olyan dilemma, ami elsősorban az iskolai tanulmányaikat befejező fiatalokat érinti, mivel nincs elegendő szakképzési hely.

Mindehhez súlyosbító körülményként járult hozzá az a tény, hogy a nagy hagyományokkal rendelkező lengyel felnőttképzési intézményeket rendszer immanensen alakították át politikai és propagandisztikus célokra, és megfosztották őket demokratikus gyökereiktől.

Sok bentlakásos népfőiskolát, szövetkezeti alapon szervezett intézményt, szociáldemokrata beállítottságú munkás klubot, pluralisztikus alapon vagy egyházi fenntartásban működő olvasó termet és könyvtárat felszámoltak, vagy ezek ugyan megtarthatták a nevüket, tartalmi munkájukat azonban a szocialista nevelési célok szolgálatába állították.

A felnőttképzési szervezetek elsődleges óhaja volt, hogy ezt a hagyományt ismét felélesszék. A bentlakásos népfőiskolák például felfedezték történelmi gyökereiket, és munkájukban ezeket folytatták. Főleg vidéken fejtették ki tevékenységüket, és arra törekedtek, hogy ápolják a nemzeti, vidéki kulturális örökséget, és hogy azt a fiataloknak továbbadják. Ápolják tehát a vidéki népművészetet – a színházat, zenét, táncot és éneket – és ez nagyon helyes, mivel a legtöbb kultúrház és könyvtár, főként pedig a vidékiek, megszűnt.

A bentlakásos népfőiskolák egyesülete, vagy ahogyan saját magukat nevezik, a Népi Egyetemek Egyesülete szenvedett attól, hogy nem voltak saját házaik. Az évszázad elejéről származó házaikat átvette az egykori szocialista ifjúság (KISZ), az épületek közül sok időközben felújításra szorul, így ezeket aligha lehet igénybe venni, néhányuk önállósult, vagy szövetkezeti kezelésben tartják fenn. A bentlakásos népfőiskolák egyesületének mindenesetre nem álltak rendelkezésére. Ebben a helyzetben segítséget a mezőgazdasági iskolák nyújtottak, amelyeknek a kapacitását már nem használják ki teljes mértékben. A vidéki fiatalok a mezőgazdaságban már nem látnak perspektívát, így az oktatási termek és a kollégiumi helyek kihasználatlanok voltak, és ezeket átengedték a népi egyetemeknek. Így időközben egy tucat ilyen jellegű intézmény jött létre, akik tevékenységüket – különböző súlypontokkal – meg is kezdték. Egyesek tevékenységüket főként az ökológiának szentelik, mások a házköri gazdaságnak és a falusi turizmusnak, valamint az új technológiáknak. Jó néhány egykori mezőgazdasági iskolában tevékenykedő iskolaigazgató és tanár vállalta a népi egyetemek regionális vagy helyi vezetését. Általában elmondható, hogy az egyesület tagjai nagy elkötelezettséggel szentelték és szentelik magukat a különböző feladatoknak és célkitűzéseknek, és ezt gyakran társadalmi munkában végzik. Mindenesetre a népi egyetemek is csak szórányosan képviseltetik magukat, és az ország nagy területein, főként Észak- és Kelet-Lengyelországban – e tekintetben még vannak fehér foltok.

Másfajta fejlődési irányt vett az Általános Műveltség Társaság (TWP), amely egykor monopol helyzetű intézmény volt. Teljes mértékben át kellett állnia az oktatási piac követelményeire. Ez csak azon intézmények vezetőinek sikerült, amelyek elég rugalmasak voltak, és programkínálataikat a keresletnek megfelelően alakították. Az eredmény az, hogy a 49 vajdasági intézményből csak 24 maradt fenn. Az aktív intézmények kínálata kizárólag a szakmai képzésre koncentrálódik, tehát a könyvelésre, számítógép kezelésre, titkárnő képzésre és nyelvtanfolyamokra. Néhány intézmény mindenesetre élt a liberális oktatási- és felsőoktatási törvényhozás adta lehetőségekkel. Ezek ugyanis megengedik magániskolák és

magán főiskolák létesítését. Az állami kapacitás nem elegendő, és ehhez járul még az a körülmény, hogy a szakmai előmenetel szempontjából egyre nagyobb értéket képvisel a főiskolai végzettség, és annak megszerzésére ennek megfelelően egyre többen törekszenek. A főiskolát végzettek százalékos aránya eddig inkább alacsony volt. Van tehát ilyen irányú kereslet, ezen felül fontos szerepet játszik az is, hogy a főiskolai végzettséggel nem rendelkező tanárok a végzettséget utólagosan vagy megszerzik, vagy fel kell hagyniuk az iskolai szolgálattal. Ezért jöttek létre magán pedagógiai főiskolák, de nemcsak ilyenek. Úgyes professzorok tanszékük mellett magán menedzsment és business iskolákat nyitottak, amelyek teljes mértékben a szakmai végzettség megszerzésére specializálták magukat.

Az Általános Műveltség Társaság (TWP) csatlakozott ehhez a trendhez, és pedagógiai főiskolákat alapított, időközben azonban humán tudományi karokat is, amelyek területek széles spektrumával foglalkoznak, így például társadalomtudományokkal és egy lehetséges turizmusra irányuló országismereti fakultással is. Más regionális intézmények pedig tanulmányok folytatását célzó iskolákra specializálódtak, amelyek – képzettség függvényében – egy, illetve két éves tanfolyamok elvégzése után lehetővé teszik az érettségi megszerzését. Bár Lengyelországban az átlagos jövedelem 1200 zloty körül van (tehát körülbelül 340. - \$), a résztvevők meg tudják fizetni a körülbelül 300 dolláros magas tandíjat. És ez az összeg nemcsak az iskolai- vagy főiskolai szemeszterekre vonatkozik. A szakmai alap- és továbbképzési általános tanfolyamok is hasonlóan drágák.

Megállapíthatjuk, hogy az Európai Alapokból, így például a PHARE-ból alig, vagy csak kis mértékben vesznek igénybe pénzeket. Az Általános Műveltség Társaság (TWP) varsói regionális irodájának mindenestre sikerült a DVV Nemzetközi Együttműködési Irodájával közösen a PHARE-program keretében egy – a *Kommunális önkormányzat regionális tanulmánya* című – projektet megvalósítani. E projekt keretében egy éven keresztül tanulmányozták az önkormányzatot. A munkálatokban körülbelül ötven települési képviselő, városi képviselő és közigazgatási dolgozó vett részt. A rendezvényeket havonta egyszer hétfőn (péntek/szombat) tartották, és ezeken a kommunális önkormányzat legfontosabb területeivel foglalkoztak, és mind a régi mind pedig az új szövetségi tartományok német tapasztalatait is tanulmányozták. A rendezvénysorozat olyan eredményes volt, hogy Brüsszel még egy második projektet is jóváhagyott, amely jelenleg folyik, és amely ez alkalommal két évről szól, és tartalmazza a multiplikátorok képzésének programját is. Úgy tervezik, hogy a projekt végén saját erőből is tartanak hasonló rendezvényeket.

Figyelemre méltó tevékenységet fejtenek ki a harmadik életszakaszukban lévő felnőttekkel foglalkozó egyetemek is. Ezeket eredetileg a nyolcvanas években testnevelési főiskolák kezdeményezték, időközben azonban sok városban jöttek létre ilyen egyetemek. Társadalmi munkában dolgozó elnökségek szerveznek az idősebb generáció számára különböző rendezvényeket. Ezeket sokszor tiszteletdíj nélkül tartanak előadásokat egyetemi professzorok, tudományos munkatársak, gyakorlati szakemberek, valamint orvosok, jogászok és gazdasági szakemberek. A programok többnyire alkalmazkodnak a résztvevők érdeklődési területéhez. A résztvevők között egyébként nagyobb arányban vannak a nők. Az ismeretek közlése mellett az egészség gondozás kérdéseivel is foglalkoznak. Az idősebb emberek sportolása volt eredetileg az oka annak, hogy a testnevelési főiskolák kezdeményezték ezeket a rendezvényeket, időközben azonban már az előadások és a társas összejövetelek vették át a vezető szerepet. A harmadik életszakasz egyetemei fontos feladatot teljesítenek az idősebb generáció körében, akik gyakran kirekesztettnek érzik magukat, és ebben a körben viszont a hétköznapokkal szembeni szívesen vett változatosságot látják. Sajnos nincs sok ilyen egyetem, és az is kifogásolható, hogy tagjaik nagy része magasabb szintű végzettséggel rendelkezik, így ezek az intézmények a valóban hátrányos helyzetben lévő időseket nem érik el.

Tudományos továbbképzés

Bár csaknem minden egyetemen a tudományos felnőttképzéssel foglalkozó tanárok oktatnak, a tudomány ezen ága a pedagógiában ennek ellenére csak marginális szerepet töltött be. Alig állt rendelkezésre említésre méltó irodalom, a háború előtti időszak értékes és hagyományokban gazdag kiadványai pedig már nem feleltek meg a valóságnak. Ez a helyzet azonban gyorsan megváltozott. A tudósok felidéztek a felnőttképzés hagyományait, és ezeket úgy írták le, hogy ugyanakkor kapcsolatot teremtettek a mai korrallal. Ezáltal sikerült az andragógiának ismét visszaadni az őt megillető tudományos rangot. Ehhez többek között az a körülmény is hozzájárult, hogy megalapították az új *Andragógiai Tudományos Társaságot*, amelyhez sok egyetemen és főiskolán oktató tudós is csatlakozott. Első tevékenységükként *Felnőttképzés* címmel egy negyedévente megjelenő folyóiratot adtak ki, amelyből mára már 19 szám jelent meg. Ezekben a különböző főiskolákon készült munkákat, recenziókat, de gyakorlati munkákról szóló beszámolókat is jelentetnek meg. Az angol és német nyelven készült rövid összefoglalások a külföldi olvasó számára is bepillantást nyújtanak a lengyel andragógia témáiba. A negyedéves folyóirat mellett megjelenik még egy – a *Felnőttképzés könyvtára* című – kiadványsorozat is. Ebben a sorozatban olyan nagy fontosságú témákkal foglalkoznak, mint például a változásban lévő felnőttképzés – a felnőttképzés professzionálissá tétele – komputer és médiák, tehát főként olyan témákkal, amelyek hasznosak a korszerű fejlesztés szempontjából, és azt elő is segítik. Eddig már 12 kötet jelent meg. A társaság ezen kívül évente országos illetve nemzetközi konferenciákat rendez a felnőttképzés aktuális kérdéseivel kapcsolatban. Végezetül pedig még megemlíteném azt az egy éves posztgraduális tanulmányt, amelyet a toruni egyetemmel együtt bonyolítanak le, és amelyen sok – továbbképzési intézményben dolgozó – pedagógus vesz részt. A tudomány területén is történnek tehát jelentős lépések, amelyekről a magiszteri és a doktori disszertációk növekvő száma is tanúskodik.

Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy a lengyelországi felnőttképzés a nehéz körülmények közepette is megállja a helyét, s főként igaz ez a szakmai továbbképzés vonatkozásában. Az állam nem foglalkozik komolyan a továbbképzéssel, és teszi ezt akkor, amikor olyan erőteljesen törekszenek az Európai Unióhoz való csatlakozásra, és amikor éppen Brüsszel szorgalmazza az alap- és továbbképzési nagy programokat. Az egyes személyek és társadalmi csoportok által történő kezdeményezések ilyen körülmények között különösen figyelemre méltók. Attól persze még messze vagyunk, hogy az ilyen irányú igényeket az ország egész területén ki tudjuk elégíteni. Főként a vidéki és a kisvárosi lakosság van ebben a tekintetben hátrányos helyzetben, de az iskolai tanulmányukat befejezett fiatalokért sem tesznek sokat. S ezen kívül még azt is figyelmen kívül hagyják, hogy a továbbképzési rendezvényeken való részvételtől sok ember kireked. Ezeket a rendezvényeket inkább azok látogatják, akik azt anyagilag is meg tudják maguknak engedni. A fennálló szegénység következtében reálisnak nevezhető annak a veszélye, hogy a továbbképzés civiltársadalmi létesítményei a szakmai képzés kizárólagos professzionális központjaivá válnak, és a piaci igényekhez igazodva elit-képzéssel foglalkoznak. A szociális elkötelezettség, a kulturális, politikai életben való részvételt segítő és a kreativitást fejlesztő művelődés pedig valahol megreked.

A politikai fordulat utáni továbbképzés fejlődése szempontjából igen fontos, és nem elhanyagolható körülmény volt a nyugat-európai országok, az USA és Kanada által nyújtott anyagi és eszmei támogatás is. A Szövetségi Köztársaság két fontos projektet támogatott a múltban és teszi ezt a jelenben is. A Szövetségi Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Minisztérium által finanszírozott Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete már 1991-ben létrehozta Varsóban projekt-irodáját, amely elsősorban a lengyel civilszerveződésű felnőttképzési intézményeknek nyújt anyagi és pragmatikus támogatást. Egy másik, a Szövetségi Oktatási, Tudományos, Kutatási és Technológiai Minisztérium által

finanszírozott projektnek a célja pedig a határ közeli német-lengyel együttműködés támogatása volt. A projektiroda székhelye az Odera menti Frankfurtban volt, és tevékenységét az Odera mentén Szczecin és Görlitz között fejtette ki. Ezt a projektet sajnos nem sikerült folytatni, de sok, a projekt keretében beindított kezdeményezést, ma is folytatnak.

A főként a kilencvenes évek elején nyújtott külföldi segítség hozzájárult ahhoz, hogy a lengyel felnőttképzés a nehéz időket némileg át tudta hidalni, és ma már jobb kilátásai vannak.

ROLF ARNOLD: ÚTON A „DUÁLIS MÓDON MŰKÖDŐ” EGYETEM FELÉ

Ha a távtanulmányokkal vagy distance education-nel kapcsolatban folyó nemzetközi vitát figyeljük (vö. többek között Peters 1996), akkor az a benyomásunk támad, hogy ez a vita igen erőteljes mértékben didaktikai kérdések körül folyik, és alig vesz tudomást (többek között Dikau 1994, Hauck 1994) a távtanulás innovációjának az oktatási- és felsőoktatási politika egész területére gyakorolt rendszert befolyásoló hatásairól. Ilyen szempontból mondhatjuk, hogy a Holmberg által (vö. Holmberg 1989) a távoktatás minőségi „mércejét” meghatározó kritériumoknak az alapját első sorban didaktikai igények képezik, amelyeknek célja az, hogy az akadémikus vita egész stílusát átvigyék az önszerveződésű, autonóm tanulásra. A nyitottságot (openess) ennek során túlnyomó részt reform orientáltaságú didaktikai perspektivaként értelmezik, aminek az a célja – mint ahogyan ezt Otto Peters nemrégiben megállapította –, hogy a felnőttek számára további tanulási lehetőségeket teremtsenek, ami a didaktika nyelvén szólva azt jelenti, hogy felnőttkoruk adekvát felsőoktatási tanulmányokat fejlesszenek ki. És ugyanakkor annyiban változtassák meg a professzorok és a diákok közötti hagyományos viszonyt, amennyiben a tanulást fokozottabb mértékben a tanulók maguk határozzák meg (Peters 1995).

A távtanulmányoknak ezen kívül azonban van még egy oktatási- illetve felsőoktatási politikát érintő dimenziója is, amiről eddig azonban csak szórányosan folytak viták. Értem ezen az *egyetemek és főiskolák határainak fellazítását és strukturáinak megváltoztatását a távtanulási elemeknek az eddig kizárólag első képzést nyújtó egyetemeken és éppen az egyetemeken történő bevezetése illetve elterjesztése révén*. A Szövetségi Kormány és a Tartományok Bizottsága által évek óta támogatott strukturáknak ilyen fajta elegyítése egyértelműen előkészíti a *duális módon működő egyetemek* (dual mode universities) kialakulását, amelyeket már régebb óta ismerünk Ausztráliából, de Angliából is². Míg azonban az ausztráliai vegyes strukturák kialakításánál még érezhetően a hagyományos egyetemi tanulmányok mintája az uralkodó, és rendszerint arra törekszenek, hogy a hagyományos face-to-face oktatás arányát növeljék, azaz a távoktatásban is biztosítsák a hagyományos stúdium elemeit, addig az újabb nálunk célként kitűzött eljárási mód – és így szól első tézisem – *a hagyományos egyetemeknek a távoktatási módszerek felé való nyitása* – egy fordított irányú hatás lehetőségeit is magában rejti, nevezetesen a nappali tagozatos főiskolai tanulmányoknak a felnőttkor adottságainak megfelelőbb optimalását. Vajon a *hagyományos egyetemeknek a távoktatási módszerek felé való nyitása tehát egy – pozitívan értelmezett – „trójai ló-e”, amelynek segítségével a felnőttpedagógiai és résztvevőkre orientálódó elvek benyomulhatnak az akadémikus frontális oktatás fellegrárába?*

² Így Keegan említi meg, hogy Angliában számos „hagyományos egyetem” távoktatási programokat is kínál, ugyanakkor ezeknek az egyetemeknek az esetében elsősorban egykori „politechnics”-ről van szó (Keegan 1996).

finanszírozott projektnek a célja pedig a határ közeli német-lengyel együttműködés támogatása volt. A projektiroda székhelye az Odera menti Frankfurtban volt, és tevékenységét az Odera mentén Szczecin és Görlitz között fejtette ki. Ezt a projektet sajnos nem sikerült folytatni, de sok, a projekt keretében beindított kezdeményezést, ma is folytatnak.

A főként a kilencvenes évek elején nyújtott külföldi segítség hozzájárult ahhoz, hogy a lengyel felnőttképzés a nehéz időket némileg át tudta hidalni, és ma már jobb kilátásai vannak.

ROLF ARNOLD: ÚTON A „DUÁLIS MÓDON MŰKÖDŐ” EGYETEM FELÉ

Ha a távtanulmányokkal vagy distance education-nel kapcsolatban folyó nemzetközi vitát figyeljük (vö. többek között Peters 1996), akkor az a benyomásunk támad, hogy ez a vita igen erőteljes mértékben didaktikai kérdések körül folyik, és alig vesz tudomást (többek között Dikau 1994, Hauck 1994) a távtanulás innovációjának az oktatási- és felsőoktatási politika egész területére gyakorolt rendszert befolyásoló hatásairól. Ilyen szempontból mondhatjuk, hogy a Holmberg által (vö. Holmberg 1989) a távoktatás minőségi „mércejét” meghatározó kritériumoknak az alapját első sorban didaktikai igények képezik, amelyeknek célja az, hogy az akadémikus vita egész stílusát átvigyék az önszerveződésű, autonóm tanulásra. A nyitottságot (openess) ennek során túlnyomó részt reform orientáltaságú didaktikai perspektivaként értelmezik, aminek az a célja – mint ahogyan ezt Otto Peters nemrégiben megállapította –, hogy a felnőttek számára további tanulási lehetőségeket teremtsenek, ami a didaktika nyelvén szólva azt jelenti, hogy felnőttkoruk adekvát felsőoktatási tanulmányokat fejlesszenek ki. És ugyanakkor annyiban változtassák meg a professzorok és a diákok közötti hagyományos viszonyt, amennyiben a tanulást fokozottabb mértékben a tanulók maguk határozzák meg (Peters 1995).

A távtanulmányoknak ezen kívül azonban van még egy oktatási- illetve felsőoktatási politikát érintő dimenziója is, amiről eddig azonban csak szórányosan folytak viták. Értem ezen az *egyetemek és főiskolák határainak fellazítását és strukturáinak megváltoztatását a távtanulási elemeknek az eddig kizárólag első képzést nyújtó egyetemeken és éppen az egyetemeken történő bevezetése illetve elterjesztése révén*. A Szövetségi Kormány és a Tartományok Bizottsága által évek óta támogatott strukturáknak ilyen fajta elegyítése egyértelműen előkészíti a *duális módon működő egyetemek* (dual mode universities) kialakulását, amelyeket már régebb óta ismerünk Ausztráliából, de Angliából is². Míg azonban az ausztráliai vegyes strukturák kialakításánál még érezhetően a hagyományos egyetemi tanulmányok mintája az uralkodó, és rendszerint arra törekszenek, hogy a hagyományos face-to-face oktatás arányát növeljék, azaz a távoktatásban is biztosítsák a hagyományos stúdium elemeit, addig az újabb nálunk célként kitűzött eljárási mód – és így szól első tézisem – *a hagyományos egyetemeknek a távoktatási módszerek felé való nyitása* – egy fordított irányú hatás lehetőségeit is magában rejt, nevezetesen a nappali tagozatos főiskolai tanulmányoknak a felnőttkor adottságainak megfelelőbb optimalását. Vajon a *hagyományos egyetemeknek a távoktatási módszerek felé való nyitása tehát egy – pozitívan értelmezett – „trójai ló-e”, amelynek segítségével a felnőttpedagógiai és résztvevőkre orientálódó elvek benyomulhatnak az akadémikus frontális oktatás fellegrárába?*

² Így Keegan említi meg, hogy Angliában számos „hagyományos egyetem” távoktatási programokat is kínál, ugyanakkor ezeknek az egyetemeknek az esetében elsősorban egykori „politechnics”-ről van szó (Keegan 1996).

Ezt a gondolatot a továbbiakban csak per tangens tudom követni, mivel ugyanis a hagyományos egyetemeknek a távoktatási módszerek irányában történő nyitásával járó oktatási- és felsőoktatás politikai hatásainak általános elemzésére szeretném a hangsúlyt helyezni. E hatásokat vizsgálva ugyanis véleményem szerint olyan trend jut kifejezésre, amely a posztmodern társadalmak oktatásának fejlődésére egyre inkább jellemző, nevezetesen a „pedagógiai elemek határainak a fellazulása” (Kade & Lüders & Hornstein 1991, Lüders & Kade & Hornstein 1995). Ez a határ fellazulás szorosan összefügg a tanulás helyének megváltozásával (Négt 1994), amely trendet Peter Jarvis (Jarvis 1995) „space-time distanciation”-nek nevez. Amennyiben a társadalmi tanítás-tanulás viszonyok alakulásának tipikus trendjét a tér-időbeli határok fellazulása jelzi, ugyanakkor azonban nő annak a szempontnak az oktatáspolitikai súlya, amely a distance education-nek mindig is az alapvető jellemzője volt. Mert: „Distance education, by definition, symbolizes the process of space-time distanciation”. Nem következtethetünk-e ebből a fellazult határu tanítási-tanulási viszonyokkal való bánásmód területén a távoktatási didaktika tapasztalati előnyére? Vajon a távoktatási formákat kínáló nem rendelkeznek-e egyfajta „fellazítási rutinnal”, ami a tér-időbeli határok fellazulása által fellépő tanulási folyamatok produktív és tartós alakítását illeti, és amelyeket az általános oktatáspolitikai tanulási helyek differenciálása és határainak fellazítása kontextusában (Kade & Nittel 1995) is gyümölcsözően lehetne hasznosítani?

Jelen tanulmányomban ki szeretném zárni az ilyenfajta esetleges tapasztalati potenciálokat. Ezért először az oktatáspolitikai határok fellazulásának és strukturális átrendeződésének kérdését a továbbképzésen fogom rekonstruálni, és a tudományos továbbképzéssel fogom illusztrálni, majd ezeket a határ fellazulási és strukturális átrendeződési folyamatokat a felsőoktatás fejlesztésének, bírálatának és a felsőoktatási reformnak a kontextusába ágyazom, és ennek során megpróbálom feltárni a „távtanulmányok a hagyományos egyetemeken” trójai ló „reform potenciálját”, és végezetül ennek során kísérletet teszek az új fajta duális módon működő egyetemek fejlődésével kapcsolatos néhány perspektíva felvázolására is.

A továbbképzés határainak fellazítása és strukturális átrendeződése

Az utóbbi időben főként Jochen Kade mutatott rá több ízben a felnőttképzéssel kapcsolatos elképzelés intézményi és foglalkozásbeli vonatkozásainak a megváltozására. Evvel kapcsolatban azt a tézist képviselte, hogy a felnőttoktatással elméletileg és gyakorlatilag foglalkozók saját magukról adott ábrázolásában is tapasztalható a nyitás illetve a határok fellazulása, amin természetesen többet ért, mint a felnőttoktatás területének egyszerű lineáris kiterjesztését és gazdagítását. Az intézményi tagolódás mellett (felnőttek tanulása a legkülönbözőbb intézményekben) ez a trend sokkal inkább jelenti a normatív határfellazulásokat is (a pedagógiai elvek relativizálása), valamint a didaktikai határok fellazulását (az ismeretszerzési motivációk és formák sokfélesége) és ezáltal a felnőttképzés és továbbképzés alapvető tartalmi változására mutat rá, mivel „e nyitás következtében olyan társadalmi oktatási- és tanulási viszonyok jelennek meg, amelyeket empirikusan már nem lehet élesen elhatárolni a (pusztán) pedagógiai oktatási- és tanulási viszonyoktól. Ma tehát egyre nehezebb lesz annak a meghatározása, hogy ezen az áttekinthetetlen területen mi még a tulajdonképpeni felnőttképzés, hogy mit kell oda sorolni, és mit nem” (Kade 1996). A felnőttképzés illetve továbbképzés határainak ez a fellazulása és strukturális átrendeződése nem mentes paradoxonoktól sem, hiszen a látszat az, mintha a Lifelong learning- illetve továbbképzési társadalom elérése (Europäische Kommission 1995) éppenséggel a hagyományos, intézményi- és foglalkozási vonatkozású provenienciája a továbbképzés végével kapcsolódna össze. Feltehetnénk a kérdést, hogy a továbbképzési társadalomra a hagyományos fajta továbbképzés áttekinthetatlensége vagy még inkább feleslegessége jellemző-e.

Most az a kérdés, hogy a továbbképzés területén zajló határ fellazulási- és strukturális átrendeződési folyamatok milyen hatással járnak az egyetem és a felnőttképzés kapcsolatára általában, és a tudományos továbbképzésre különösen. Azt a kérdést is feltehetnénk, hogy a hagyományos egyetemek távoktatási didaktika irányába történő nyitása és a multimédia valamint az „online stúdium” lehetőségeinek e nyitással összefüggő fokozottabb bevonása hogyan hatnak erre a határ fellazulási- és strukturális átrendeződési kontextusra.

A továbbképzés strukturális átrendeződése félreismerhetetlenül megfelel az egyetem mélyreható szerkezeti- és modernizációs válságának, amely tényt Jürgen Mittelstraß a „korszerűtlen egyetem” képletébe tömörít: „Az egyetemek fokozott mértékben veszítik el tudományos struktúráikat és velük azok eszméjét is” (Mittelstraß 1994). Ennek az egyetemnek a „korszerűtlensége” igen összetett (például alulfinanszírozottság, a tanulmányok minősége stb.), amelyek közül minden bizonynal a leglényegesebb a *tudással való bánásmód*. Az egyetem eredetileg mint a tudás megszerzésének kvázi monopol helyzetű instanciája és az ismeretek hagyományozásából valamint prezentációjából oktatási funkciójában egyértelműen az egyházi kinyilvánítási hagyományból (előadói pulpitus, talár stb.) alakult ki, az előadási rendszer történeti-tartalmi beágyazódása, amelynek implikációjától az egyetemi tanulási kultúra mind a mai napig nem tudott teljesen megszabadulni. Ellenkezőleg: az egyetemi oktatás sok területén egyre inkább eliskolásodott formák erősítik a frontális tanítás halott tanulási kultúráját és gyakran meglehetősen szabályozott kereteket irnak elő, amelyben végső soron már csak egy „szalagkorlátok közötti gondolkodás” (Arnold 1993) lehetséges, ami ugyanakkor azonban nem jelent mást, mint a humboldti képzés a tudomány segítségével eszme végét, azaz a kutatás és oktatás összekapcsolását, a tudomány (lezárhatatlan) egységének az eszméjét, a dialógusos elvet, a fakultásokon újra meg újra fellángoló vitát – így jellemzi a német egyetem hagyományos alapelvét Peter Glotz (Glotz 1996) egyébként inkább szkeptikus állástoglalásában, és amelyben egyben meg is védi Humboldt megállapítását, mint olyasmit, ami magvában korszerű, amikor a „képzés a tudomány segítségével” eszmével kapcsolatban többek között megállapította, hogy „a tudományok járása nyilvánvalóan gyorsabb és életszerűbb az egyetemen, ahol mindig sok ember, mégpedig erős, jó kiállású és fiatal koponya veszi körül” (Humboldt 1903).

Ugyancsak nem lehet nem észre venni, hogy a fejlődés folyamatosan gyorsuló sebessége és a tudás termelés specializálódása kontextusában egyre nehezebb a tudományos képzés tartalmát egy új a lá „képzés a tudomány segítségével” egységes képletben korszerűen kifejezni. A tudomány és a tudományos képzés differenciálódik és határaik fellazulnak, amiért egyesek új vezérelvként már a józan „szerződéses elvet” (Daxner 1996) javasolják és ezáltal az egyetemi képzést teljesen feloldják olyan piaci kategóriákban, mint kereslet-kínálat, termékminőség, valamint vevő orientáltság és vevő elégedettség. Ezek a koncepcionális összemosódások véleményem szerint azzal is összefüggnek, hogy a tudományos ismeretek tartalma magában az információs- ill. tudás társadalmában (Stehl & Ericson 1992) is alapvetően változásban van. Ez a társadalom ugyan továbbra is létrehozza a *tárolt* (lexikális) *ismeretek* egyre növekvő mennyiségét (tények, elméletek, adatok stb. tárolásának képessége), ezt az ismeretanyagot azonban egyre inkább az egyéneken *kívül* lehet tárolni, és lehívni, aminek következtében egyre inkább kérdésessé válik a tudományos képzettséget csak materiális alapon, úgy mint képzési materiát értelmezni és (le)ellenőrizni, még akkor is, ha a tudományos képzés iskolás formái paradox módon fokozottabb mértékben éppen ehhez ragaszkodnak. Ezzel szemben nő a jelentősége a reflexív tudásformáknak (nem a know how, hanem a Know how to know), amelyek közé én a *módszerek ismeretét* (az információk megszerzésének-, prezentációjának és kommunikációval kapcsolatos módszereinek az ismerete), a *reflexív tudást* (a rákérdezés, bírálat, indoklás és a fogalmak következményeinek felmérése), valamint az *egyéniség ismeretét* (az egyénnek az interakciókban szükséges saját részvételének felismerését és értelmezését garantáló tudás) sorolom. Felesleges hang-

súlyozni, hogy az egyetemek és főiskolák még alig tették meg az első lépéseket ahhoz, hogy eleget tegyenek a tudás e szükségszerű átalakulásának, és a reflexív tudás kategóriái helyett túlnyomórészt materiális kategóriákban gondolkodnak, kutatnak és oktatnak.

A know-how-tól a Know how to know-ig

Materiális tudás	Reflexív tudás		
Tárolt lexikális tudás	módszerek ismerete	reflexív tudás	egyéniség ismerete
tények, elméletek, adatok stb. tárolásának képessége	információk megszerzésének, prezentációjának és kommunikációval kapcsolatos módszereknek ismerete	rákérdezés, bírálat, indoklás és a fogalmak következményeinek felmérése	egyén interakciókban szükséges saját részvételének felismerését és értelmezését garantáló tudás

Ha a felnőttoktatást, illetve továbbképzést ezen az alapon a kritériumokra összpontosítva hasonlítjuk össze az egyetemmel ill. a tudománnyal, akkor megállapíthatjuk, hogy a két terület egyes strukturális jellemzői tekintetében alapvetően különbözik egymástól:

- ⇒ Míg a felnőttoktatásban/továbbképzésben az ismeretekkel való bánásmódról rendszerint a résztvevők és alkalmazhatóság szempontjai a jellemzők, az egyetemi tanulás nagyobb mértékben vonatkoztat el a tényleges vagy potenciális alkalmazási területektől, és a megértés, ismeretek tárolása, kutatásban való részvétel útján célja a messzemenően előre meghatározott ismeretek kezelésébe való bevezetés és tradíció.
- ⇒ Hasonlóan eltérő képet mutat a *kinálat kialakítása*. Míg a felnőttképzés arra törekszik, hogy kínálatait a társadalmi szükséglettel előre egyeztesse, az egyetemek kínálatának összeállítása és azoknak tanulmányi- és vizsgaszabályzatban történő kodifikálása messzemenően a professzorok, szakterületek és tanszékek autonómiájára van bízva. A kínálat összeállítását a tudományág strukturái és az adott személyek véletlenszerű érdeklődési köre határozza meg, nem pedig a felhasználási helyzetek rendszeres előzetes felmérése.
- ⇒ Ellentétes a didaktika is, azaz a *tanulási folyamatok megszervezése*: míg a felnőttoktatás a tapasztalatokon nyugvó tanulás folyamatában az ismeretek rögzítésével szemben elsősorban a tanuló magával hozott hétköznapi ismereteire és saját maguk által végzett felfedezésekre támaszkodik, addig az egyetemi tanulási folyamatokat gyakran kevésbé jellemzi a tanulók által történő önálló feltárás, és inkább az ismeretek rögzítése a cél.
- ⇒ Végezetül pedig eltérő a két területen tapasztalható *piaci magatartás* is. Bár mind a felnőttoktatás, mind pedig az egyetem központi értékekre összpontosít, azaz társadalmunk lényeges és megóvásra érdemes alapvető célkitűzéseit tartja szem előtt (az előbbinél az egész életet végig kísérő tanulás iránti állami felelősség, az utóbbinál az igazság és az autonómia), a felnőttoktatás piacközelsége azonban egyértelműen jellemzőbb, amiért néhányan már figyelmeztető felhanggal beszélnek a továbbképzés ökonomizálásáról (Tippelt & Eckert & Barz 1996).

Míg a felnőttoktatás/továbbképzés (intézményi, normatív és didaktikai) határ-fellazulása és szerkezetének módosulása révén a felnőttek tanulásában a tanulókkal kapcsolatos viszony még csak tovább radikalizálódik, mivel a felnőttképzés végül is már csak a tanuló szubjektum aktivitása révén saját maga termeli újra magát, addig az egyetem strukturális és korszerűsítési válságát csak mint egy helytelenül értelmezett, mivel a képzés a tudomány segítségével materiális megfontolások alapján megnyirbált koncepciója kifejezésének tekinthetjük. Az egyetemnek tehát ezért eleget kell tennie a tudás társadalmi által előidézett tudományos ismeretek megváltozásának (Nolda 1996), és eddigi, pusztán a tanulás köz-

vetítését szem előtt tartó oktatási- és tanulási formáit a tapasztalatokon alapuló tanulás formáival és a reflexív tudásformák (módszer, tudás és személyiségismeret) rendszeres elsajátításával kell kiegészítenie. A tudás fogalmának ilyenfajta kiszélesítésével és a tapasztalati orientáltságú, felnőttkori sajátosságoknak megfelelő és életszerű tanulási formák bevonásával (Löhmer & Stanhart 1996; Portele & Heger 1995) vezető szerepet kaphatnak a felnőttoktatással kapcsolatos tapasztalatok és a felnőttoktatási kutatásoknak az eredményei a felnőttek tanulásával kapcsolatban a térben és időben rögzíthető kontextusokon kívül és azokon belül is (Kade & Seitter 1996). Hogy ha ez megvalósul, akkor milyen mértékben és vajon egyáltalán következhet-e ebből az „oktatásnak és kutatásnak egy új rendje” (Mittelstraß 1994) és ezen kívül a hagyományos- és a távoktatási egyetemek közötti elhatárolás értelmében megvalósuló újabb határok meghúzása – mondjuk például annak a mottónak az alapján, hogy a távoktatási egyetemeknek a reflexív tudásformák közvetítése tekintetében nincs didaktikai potenciálja. Erre véleményem szerint valójában még nem gondoltak.

A hagyományos egyetemek reformja

A következőkben röviden még a hagyományos egyetemeknek a távoktatási módszerek irányában történő nyitásával megvalósuló reform potenciáljára szeretném röviden felhívni a figyelmet. Ennek során elsősorban az a kérdés érdekel, hogy a duális módon működő stratégiák milyen impulzusokat adhatnak az egyetemi oktatási- és tanulási folyamatok optimalizálásához. Ez olyan kérdés, amelynek vizsgálata során az új fajta, duális módon működő egyetemek fejlődésének új távlatai is levezethetők.

A hagyományos egyetemeknek a távoktatási módszerek irányában történő nyitásával véleményem szerint három lényeges optimalizálási esély kapcsolódik össze: az *autonóm, önszervezésű tanulás erősödése* és a hagyományos egyetemeknek a *személyektől függően korlátolt kínálati lehetőségeinek a tömörítése és elmélyítése*, valamint az innovatív tanulmányi kínálatok kifejlesztésében és realizálásában jelentkező *egyetemeket átfogó kooperáció*.

Az autonóm tanulás térhódítása

Mivel a távtanulásnál – vagy az online tanulmányok kínálatánál is – rendszerint többé kevésbé nagyon munkaigényes didaktizált tananyagokról van szó (szövegkivonatokkal, irodalmi válogatással valamint feldolgozási- és beküldendő feladatokkal), ezek az anyagok részben felválthatják a hagyományos egyetemi oktatási formákat, vagy azokat értelmesen kiegészíthetik:

Felváltani kellene elsősorban az előadásokat, amelyeken a szó legvalóságosabb értelmében ismereteket adnak elő (olvasva) illetve azokat bemutatják, úgy, hogy közben elegendő esélyt adnának a hallgatóknak a dialógusra – például a túlzásfűlés miatt. Ezeknek az előadásoknak a során valójában olyan korból származó didaktikai maradványokról, fossziliákról van szó, amikor még nem találták fel a könyvnyomtatást, a fénymásoló gépet és a komputert, nem volt kívánatos a tanulók általi kritikus kérdésfeltevés és okokra való rákérdezés, valamint a tudás eredményei közvetítésében és – bemutatásában való részvételük, már csak azért sem, mert a kinyilatkoztatandó tudást valami végérvényesnek és szentségesnek tartották, és mivel még nem tudtak semmit a „(ki)oktatás és ismeretekbe való bevezetés ördögi köréről” (Klippert 1994), vagy pedig az ezek, az ördögi körrel kapcsolatos hatások funkcionálisak, illetve kívánatosak voltak: „Mi is tulajdonképpen a hagyományos (ki)oktatás és ismeretekbe való bevezetés művelődésre gyakorolt hatása? Egyik valóban kétséges ered-

ménye minden bizonnyal az ezáltal indukált önállótlan, bizonytalanság és gondolat nélküliség a tanulói oldalon. Minek haszontalan gondolatokat megfogalmazni a tananyaggal kapcsolatban, kérdezheti sok diák, ha a lényeges dolgokat végül mégis a tanár határozza meg, tisztázza, és ennek megfelelően kérdezi ki? Ez a tapasztalat által is alátámasztott logika egyenesen az intellektuális igénytelenséghez, és a lassan kialakuló önjogúságtól való megfosztáshoz vezet. Belátjuk, hogy ez a bírálat kemény és igen sarkosan megfogalmazott, de ezért még nem helytelen. Az egyetemistáknak nem kielégítő tanulási képességeivel kapcsolatban sok professzor által megfogalmazott egyre másra visszatérő panasz pont úgy jelzi ezt, mint sok (nagy)üzem részéről kimondottan egyértelműen elhangzó kritika a kezdő ipari tanulók szegényes önálló kezdeményező képességéről és módszertani- valamint szociális kompetenciájáról” (Klippert 1994).

A hagyományos egyetemi foglalkozásoknak távoktatási részekkel való felváltása véleményem szerint segíthetne abban, hogy a (ki)oktatás és ismeretekbe való bevezetés ördögi körét áttörjék. Mert ha az egyetemi tanulmányokat folytatók lehetőséget kapnak arra, hogy didaktizált anyagokat önállóan dolgozzanak fel, akkor nemcsak a tanulás tartóssága és önálló probléma megoldó kompetenciájuk nőne, hanem sokkal inkább adódnának olyan kreatív lehetőségek is, hogy a tanulóknak a tanulmányi- és tanulmányokat kísérő körökben való személyi tartalékaikat az interakció szempontjából intenzívebben és didaktikai szempontból ésszerűbben hasznosítsák (tartalmakra koncentráló fogadó órák, kis létszámú, tanulmányokat követő szemináriumok, tanácsadások stb.).

A személyektől függő kínálati lehetőségek tömörítése és elmélyítése

Az egyetem bizonyos korszerűtlensége abban is kifejezésre jut, hogy az egyetem rendszerint csak azt tudja nyújtani, amivel maga is rendelkezik („pincér szindróma”). Mivel az egyetem kutató- és oktatási intézmény, ez a maximális munkamegosztással dolgozó tudomány korában azt jelenti, hogy a hallgatóknak az oktatás során is részben extrém módon specializált személyekkel van dolguk, akik – még ha nagy létszámmal is képviselnek egy szakterületet – gyakran már nincsenek abban a helyzetben, hogy a szakterület tartalmi spektrumát és módszertani sokrétűségét teljes mértékben be tudják mutatni. Különösen súlyos ez a helyzet véleményem szerint olyan szakok esetében, amelyeket az egyetemen csak egy vagy két oktató képvisel. A tudományos ismeretek változásával kapcsolatos eszmefuttatásunkhoz kapcsolódva megállapíthatjuk, hogy a specializáció a tudásnak rendszerint egy materiális értelmezésének kedvez, aminek következtében az egyetemek végső soron paradox „tudásollóba” kerülnek: *Bár a tárolt tudásra (enciklopédikus tudás) továbbra is szükség van, azt az egyes egyéneknek egyre kevésbé kell saját maguknak is elsajátítani (ha eltekin-tünk minden szakterület alapismereteitől és a szükséges tájékozódást biztosító elemektől), a specializálódó tudomány éppen az ilyen részlet- és speciális ismereteket termeli ki. A tézisem ezzel kapcsolatban az, hogy mindkét fejlődési irány, tehát egyrészt a kínálat szelektivitása a korlátozott és specializált személyi tartalékok következtében és a tudás fogalmának a specializáció következtében fellépő materiális irányú előnyben részesítése hatékonyan más irányba terelhető a táv- vagy még inkább autonóm tanulási penzumoknak a hagyományos egyetemi tanulmányokba történő integrálásával.*

A témaköröknek a távoktatási elemek bevonása és felhasználása révén történő bővítése (teljesebb kínálat) először ugyan csak a *materiális tudás* kínálati spektrumát bővíti. Ezek a többlet kínálatok rendszerint didaktizált formában állnak rendelkezésre, így tehát lehetővé teszik az autonóm tanulást és a módszerek ismeretének elsajátítását, mentesítik a hagyományos egyetemek oktatóit a didaktikai szempontból megkérdőjelezhető ismeretátadási feladatokról, és szabad teret nyújtanak nekik arra, hogy forrás-személyekként lépjenek fel a dialógus- és kutatás orientált tanulási folyamatokban.

Az ily módon létrejövő duális módon működő egyetemek szakmai képviselői saját szakterületüket már nem a saját magát kínáló hagyományos formában lépnek fel, hanem sokkal inkább saját maguk kínálnak fel témákat, ugyanakkor azonban más egyetemi kollégáik tartalmilag gazdag táv- vagy autonóm tanulási kínálatát is koordinálják, és így szabad kapacitásuk lesz arra is, hogy hagyományos keretek között meghirdetett kínálataikat erőteljesebben használhassák fel arra, ami valóban csak közvetlen, személyes kontaktus révén alakítható ki, nevezetesen a tudományos ismeretek kezeléséhez szükséges módszertani-, reflexív tudás és a személyiség ismerete.

Az „egyfajta módon” működő hagyományos egyetemről a „duális módon” működő egyetemig

Az „egyfajta módon” (single mode) működő hagyományos egyetemről	A „duális módon” (dual mode) működő egyetemig	
Materiális tudás prezentálása	Materiális tudás prezentálása és önálló felderítése	Módszertani és reflexív tudás valamint személyiség ismeret járulékos integrálása
Specializált spektrumú saját magukat kínáló tanárok (pincer szindróma)	Saját maguk témákat felkínáló és a tanulmányi elemeknek széles(tejlesebb) spektrumát koordináló tanárok	

Az egyetemeket átfogó együttműködés

A határok fellazulásának ezek az előnyei hasonló módon vonatkoznak az online-tanulmányok kínálataira is. Ezek felválthatják a didaktikai szempontból megkérdőjelezhető tudás prezentálását, és gazdagíthatják a tartalmi-személyi szempontok miatt korlátozott kínálatokat. Így elképzelhető lenne az is, hogy a tanulmányi kínálatok kialakításánál a különböző egyetemek szakterületei olyan tematikai kérdésekben működnek együtt, és ezeket a tartalékokat megosztják, ahol saját erőből nem tudnának mit kínálni. Ugyanakkor azonban azt is látnunk kell, hogy a hagyományos egyetemeknek a távoktatási módszerek irányában történő nyitása újfajta személyi struktúrákat is szükségessé tesz: így például szükség van középkadéri státuszokra, akik lebonyolítják a táv- és autonóm tanulási kínálatokkal járó tekintélyes mennyiségű koordinációs, tanulmányi szervezési és mentori feladatokat. A fentiekben vázolt egyfajta módon működő egyetemnek a duális módon működő egyetem irányába történő elmozdulása véleményem szerint ugyanakkor az online-lehetőségeknek és az autonóm-, valamint távoktatási elemeknek a hasznosítási céljait is jelzi. Hogy ezáltal ugyanakkor az egyetemi tanulási kultúra didaktikai szempontból ésszerű formálása is elkezdhető, az minket még arra is kellene, hogy motiváljon, hogy hagyományos egyetemeinket duális módon működő egyetemekké fejlesszük tovább.

Összefoglalás

A hagyományos- és táv-tanulmányok viszonyában fordított hatásirány érvényesül: Nem csupán „a hagyományos évfolyamok mintájára kialakított táv-tanulási évfolyamok kialakítása”, hanem a didaktizált anyagoknak az autonóm tanulási folyamatokban való felhasználása is, hogy így megszabaduljanak a hagyományos oktatás didaktikai szempontból megkérdőjelezhető formáitól, és növelhessük egyetemeinken az önszervezésű és felnőttkori sajátosságokat figyelembe vevő tanulás arányát – ez a *fordított hatásirány tézisének* vezérmotója.

A továbbképzés határainak intézményes formában történő fellazítása radikalizálja a felnőttoktatási politikára jellemző individualizációt. Ezek a tendenciák főként a tudományos továbbképzés tekintetében az egyetemi korszerűsítési- és szerkezeti válság jelenségeivel konfrontálódnak, hiszen az egyetem elvesztette a tudás fogalmának korszerűségét és evvel

együtt oktatási koncepcióját is. Szükséges tehát az egyetemi tudás fogalomnak (a materiális tudástól a módszertani-, reflexív tudás és a személyiség ismerete irányában történő) kiszélesítése. *(A tudás bővítésének tézise).*

Az új fajta „duális módon” működő egyetemek az autonóm, önszervezésű tanulást erősítik, személyektől függő kínálataik kereteit bővítik, és lehetőséget adnak az egyetemeket átfogó kooperációra és a tartalékok megosztására. *(A tartalékoknak a határok fellazítása révén bekövetkező megosztásának a tézise.)*

IRODALOM

- ARNOLD, R.: *Lernkultur. Denken zwischen Leitplanken. Die Lehrformen an deutschen Hochschulen sind unterentwickelt und behindern oft das Lernen.* In: Deutsche Universitätszeitung, 49 (1993)
- DAXNER, M.: *Ist die Uni noch zu retten? Zehn Vorschläge und eine Vision.* Reinbek, Hamburg, 1996.
- DIKAU, J.: *Didaktische Aspekte des Fernstudiums in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine Einführung in das Thema.* In: Graefner/Gerhard/Nerlich, 1994. pp. 121-125.
- EUROPAISCHE KOMMISSION: *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.* Brüssel, 1995.
- GLOTZ, P.: *Im Kern verrotten? Fünf vor zwölf an Deutschlands Universitäten.* Stuttgart, 1996.
- HAUCK, P.: *Bilanz und weitere Entwicklung des Fernstudiums an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der Weiterbildung.* In: Graefner/Gerhard/Nerlich, 1994. pp. 118-120.
- HOLMBERG, B.: *Theory and Practice of Distance Education.* London, 1989.
- HUMBOLDT, VON W.: *Gesammelte Schriften.* 17 kötet. Berlin, 1903-1936.
- JARVIS, P.: *Adult and Continuing Education. Theory and Practice.* London, 1995.
- KADE, J.: *Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne.* Kézirat. Frankfurt, 1996
- KADE, J. & LÜDERS, CH. & HORNSTEIN, W.: *Die Gegenwart des Pädagogischen. Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft.* In: Oelkers & Tenorth, H. E. (szerk.): Pädagogisches Wissen. Beiheft 27 der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim-Basel, 1991. pp. 37-66.
- KADE, J. & NITTEL, D.: *Erwachsenenbildung/Weiterbildung.* In: Krüger-Helsper, 1995. pp. 195-206.
- KADE, J. & SEITTER, W.: *Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten.* Opladen, 1996.
- KEEGAN, D.: *Foundations of Distance Education.* 3. kiadás, London-New York, 1996.
- KLIPPERT, H.: *Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht.* Weinheim-Basel, 1994.
- KRÜGER, H. H. & HELSPER, W. (szerk.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft.* Opladen, 1995.
- LÖHMER, C. & STANDHARDT, R.: *Dem Zufall auf die Sprünge helfen. Anmerkung zur Institutionalisierung der pädagogischen Qualifizierung für lebendiges Lehren und Lernen an den Hochschulen.* In: Themenzentrierte Interaktion, 1996/10. sz. 84. p.
- LÜDERS, C. & KADE, J. & HORNSTEIN, W.: *Entgrenzung des Pädagogischen.* In: Krüger-Helsper, 1995. pp. 207-216.
- MITTELSTRAB, J.: *Die unzeitgemäße Universität.* Frankfurt a. M., 1994.
- NEGT, O.: *Veränderung und das Element Hoffnung.* In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 1994/3. sz. pp. 12-17.
- NOLDA, S. (szerk.): *Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft.* Bad Heilbrunn/OBB, 1996.
- PETERS, O.: *Didaktik des Fernstudiums. Erfahrungen und Diskussionsstand in nationaler und internationaler Perspektive.* In: Bergler, 1996. pp. 7-29.
- PETERS, O.: *Die Didaktik des Fernstudiums. Erfahrungen und Diskussionsstand in nationaler und internationaler Sicht.* Kézirat, Hageni Egyetem és ZIFF-Papier 100, Hagen, 1995.
- PORTELE, G. & HEGER, M. (szerk.): *Hochschule und Lebendiges lernen. Beispiele für Themenzentrierte Interaktion.* Weinheim, 1995.
- STEHR, N. & ERICSON, R.V.: *The Culture and Power of Knowledge. Inquiries into Contemporary Societies.* Berlin/New York, 1992.
- TIPPELT, R. & ECKERT, TH. & BARZ, H.: *Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressenten.* Bad Heilbrunn-OBB, 1996.

JOHN OXENHAM: ISKOLÁZATLAN FELNÖTTEK ÉS A VILÁGBANK

A Világbank büszke arra, hogy az egyetlen és legnagyobb nemzetközi forrás, amely támogatja az oktatási rendszer minden szintjén megjelenő fejlesztési kezdeményezéseket az iskolákon és egyetemeken keresztül. Emellett jelenleg kedvező feltételekkel vállalja továbbá az iskolán kívüli képzés támogatását is. S mivel ez irányú tevékenységével kapcsolatban a Világbank nagyon visszafogott, sokak számára újdonságnak tűnhet, hogy ténylegesen 16 kormánynak nyújt segítséget azokban a programokban, melyek alapoktatásban részesítik az iskolázatlan fiatalokat és felnőtteket.

A Világbank olyannyira tudatában van a felnőttképzés jelentőségének, hogy gyakorlatilag önmaga is a tudás köré szerveződött. Tevékenysége mögött – hogy pénzt mozgósít és kölcsönöz tagállamainak a fejlesztéshez – a tudásmenedzsment rendszere áll. Egy hat network-ből felépülő rendszer teszi lehetővé munkatársaink számára, hogy megtanulják és megoszthassák a tagállamokkal mindazokat a gyakorlati ismereteket, amelyek elvezethetnek a szegénység csökkenéséhez és a jólét növekedéséhez. Ezen túl a Világbank *Vezetőképző Központján keresztül* évente mintegy 30 millió dollárt fordít arra, hogy munkatársai szakterületükön a lehető legjobb lehessenek. A Gazdaságfejlesztési Intézet pedig – társfinanszírozók segítségével – kétszer ennyit költ különböző fórumok megrendezésére, mely által évente a tagállamok mintegy 200.000 képviselője számára válik lehetővé, hogy megismerje a megfelelő fejlesztési politikákat világszerte. Még szélesebb körben, szinte minden programnak és projektnek, amelynek a finanszírozásában a Világbank részt vállal, megjelenik az adott projekttel kapcsolatos képzés, mely révén biztosítani kívánják, hogy az érintettek valóban képesek legyenek céljaik megvalósítására. Az ezekre a képzésekre fordított összeg eléri a 700 millió dollárt. Világbanki erőfeszítésekből azonban nem megoldható, hogy a felnőttképzési tanulmányok folytonosan változó feltételek és követelmények között is tartósan fenntarthatók legyenek.

Ez a beszámoló nem kívánja a felnőtt- és élethossziglan tartó tanulást teljes mértékben tárgyalni. Arra 900 millió emberre korlátozódik, akiknek semmi vagy csak kevés haszna van az iskolarendszertől, és akik, ha élni kívánnak a tanulás lehetőségével gyakran csalódottá teszik azokat, akik ezeket a lehetőségeket számukra biztosítják. Ezek a fiatalok és felnőttek (kétharmaduk nő) többnyire a legszegényebb és a legnehezebben elérhető csoportokhoz tartoznak. Ezért ugyanakkor ők azok, akiknek a szegénység csökkentése és a jólét növelésére a leginkább szükségük lenne. Mégis a nekik kínált tanulási programok száma viszonylag kevés a Világbank jelenlegi projektjei között. Csak négy kizárólag fiatalok és felnőttek számára létesített program részesül folyamatosan lényeges mértékű kölcsönfinanszírozási támogatásban: kettő Afrikában – Szenegálban és Ghanában – és kettő Ázsiában: Indonéziában és Bangladeszben. Mintegy további tucatnyi projekt létezik azonban nagyobb oktatási projektek kisebb részeként. Az ilyen irányú erőfeszítések hiányának nem a Világbank érdektelensége az oka. Éppen ellenkezőleg, a Bank elismeri, hogy szándékait kifejező öt alapelv alapján ennek az érintett 900 millió embernek kellene működésének középontjában állnia. Ezen elvek a következők: a szegénység csökkentése; lehetővé tenni a szegények számára, hogy mind nagyobb számban visszatérhessenek a munkához; mindenki számára biztosítani az oktatást; a nők helyzetének javítása; az élethosszig tartó tanulás elősegítése.

Nem a szándék a kérdéses, hanem a módszer. Az 1995-ös a Világbanki jelentés szerint: *„Az ebben a jelentésben előterjesztett hat alapvető reform segíteni fogja az oktatás fejlődését, és a szegényebb országokban elősegíti az analfabétizmus csökkenését, noha jelen-tősen nem lesz képes hozzájárulni a felnőtt írástudatlanság problémájának megoldásához, mely ma 900 millió embert érint világszerte. A felnőttoktatási programok szükségesek, de ezeknek a programoknak az eredményességi mutatói gyengék. Egy tanulmány mindössze*

13 %-os hatékonyságot mutatott ki az elmúlt 30 év programjait vizsgálva. Kevés vizsgálat folyt viszont az ilyen alfabetizációs programok költségeiről és a hasznáról? (Világbank 1995).

A Világbank az 1960-as évek végén mintegy 12 millió dollárral támogatta az UNESCO kísérleti Munkaorientált Felnőtt Alfabetizációs programját, mely a funkcionális alfabetizáció koncepciójára épült. Később az UNICEF-fel együtt segítette a Nemzetközi Oktatásfejlesztési Tanácsot a dokumentációban és a nonformális oktatási programok terjesztésében, azzal a céllal, hogy a megfelelő és hatékony gyakorlat széles körben ismertté váljon. 1977-ben kezdődött az a húsz éves erőfeszítés Indonézia kormányával közösen, mely nagy tömegeknek próbált segítséget nyújtani ahhoz, hogy elsajátíthassák azokat eszközöket és ismereteket, amelyekkel kilábalhatnak a szegénységből.

Az ezeken keresztül felhalmozódó tapasztalatok vezettek ahhoz a felismeréshez, hogy az ilyen nagyléptékű programok túl érzékenyek a helyi és mikrokörnyezeti feltételekre és kimenetük túlságosan bizonytalan banki kapacitásunk számára ahhoz, hogy meggyőződéssel támogathatók legyenek. Mint kölcsönző, és nem mint adományozó, segélyező pénzügyintézmény, a Bank nem ösztönözhetette felelősen szegényebb tagállamait arra, hogy növeljék adóságaikat a befektetés megtérülésének bizonytalansága ellenére. Másrésztől azonban, ha egy adott kormány kölcsönt akart felvenni az alfabetizáció céljára, a Bank hajlandó volt tárgyalni, ahogy ezt a fent említett 16 projekt is bizonyítja. A Bank azonban tartózkodik attól, hogy a felnőttek alapoktatási és alfabetizációs képzését olyan mértékben pártolja, ahogy ezt az általános alapfokú iskoláztatás esetében tette.

Ugyanakkor az idézett 1995-ös beszámoló elismerte, hogy az ilyen jellegű programok fejlődést mutatnak és ígéretet tett egy későbbi részletes elemzés megjelentetésére is. A közelmúltban a Világbank Education Sector Strategy (1998) című kiadványa helyet biztosított a felnőttoktatásnak (munkával kapcsolatos képzés, élethosszig tartó tanulás). Ez megállapította, hogy a felnőttek számára szervezett alfabetizációs képzések céljukat érintő viszonylagos eredménytelenségük mellett jótékonyan hatnak például a gyermekek táplálkozására, egészségére és oktatására tekintve. Másrésztől a Bank azt is leszögezte, hogy ezek a területek a továbbiakban is problematikusak és összetettek, továbbá kijelentette, hogy az ilyen kezdeményezések elbírálásakor a továbbiakban is az óvatos haladás, a támogatás biztosítása előtt a feltárás, a program kiterjesztése előtt a tesztelés híve. Példája lehet ennek a stratégiának a norvég kormány befektetési alapjai által támogatott tevékenység, melynek keretében négy afrikai ország – mindegyik viszonylag magas arányú analfabétizmussal – kormánya kutatja és értékeli a tapasztalatokat világszerte azzal a céllal, hogy növelje kapacitását, és megtervezzék a fiatalok és felnőttek alapoktatására irányuló kezdeményezéseket.

A változás mögött húzódó tapasztalatok és tanulságok összefoglalása egy tanulmányban – melynek kidolgozása most kezdődött el – jelenik meg várhatóan 1999 június 30-ig. Ugyanakkor néhány ponton megelőlegezhető a Bank vélhető állásfoglalása.

Először: a Kubából, Nicaraguából, Vietnámból, Kínából, Nepáلبól és nemrégiben Namíbiából érkezett jelentések ellenére a Bank tartózkodó marad az egyes kormányok által támogatandó és kivitelezendő nagyléptékű tömegprogramokkal szemben. Ezt indokolják az Indiában és Indonéziában szerzett egyenetlen tapasztalatok, ahol a programok létrehozására és hatékony fenntartására irányuló kapacitások biztosítása problematikusnak bizonyult.

Másodszor: a Bank feltehetően előnyben részesíti majd azokat a programokat, amelyek helyi tanácsadason és részvételen alapulnak. A nyolcvanas években végbement fokozatos szemléletváltást a participatív megközelítés irányába megerősítette a Gazdaságfejlesztési Intézet által irányított a félig és teljesen írástudatlan női kisvállalkozók részére létrehozott program sikere és széles körű elterjedése (Grassroots Management Training Program). A participációhoz szorosan kapcsolódik a civil szervezetekkel való növekvő mértékű együttműködés.

Harmadszor: egyre inkább bebizonyosodik, hogy az egyszerűbb, kisebb célokat kitűző oktatási programok eredményessége fokozottabb, és hogy a sikeresen teljesített képzések után jóval valószínűbb, hogy a résztvevők további lehetőségeket is megragadnak a tanulásra. Mindez feltehetően arra indítja majd a Bankot, hogy olyan programokat részesítsen előnyben, amelyek nem ígérnek csodákat. A Bank által képviselt stratégiának a jövőben valószínűleg fontos eleme lesz, hogy segítse az oktatásban résztvevőket kezdetben valamilyen szintű sikereket elérni, amelyre később hosszú távú programok építhetők.

Negyedszer: a Global Knowledge '97 című konferencián – amelyet a Világbank és a kanadai kormány rendezett 1997-ben Torontóban, s az utókonferenciát a tervek szerint 1999-ben Malajziában rendezik – a Világbank elismerte, hogy az információs forradalom azzal fenyeget, hogy tovább mélyül a szakadék a gazdagok és szegények között a nemzetállamokon belül és között egyaránt. Ezért vállalta, hogy figyelemmel kíséri és elősegíti az információs és kommunikációs technológiák (ICT) használatának módjait, azzal a céllal, hogy biztosítsa a szegény és elzárt közösségek számára az információk és ismeretek elérését saját fejlődésük érdekében. A Bank a továbbiakban is folytatja annak feltérképezését, hogy milyen módon lehetne a hordozható rádióállomásokat, napenergiával működő komputereket, a vezeték nélküli Internet-kapcsolatot, valamint helyi és regionális sajtót hatékony és tartós helyi szintű oktatási programok szolgálatába állítani.

A Világbank felismerte, hogy nem csak az a legszegényebb országokban élő 900 milliónyi írástudatlan vagy fél-analfabéta az, akiket az a veszély fenyeget, hogy a fokozottan komplex környezetben elszakadnak a tanulási lehetőségektől. Egy közelmúltbeli OECD tanulmány, mely a tagországokban vizsgálta az írás-olvasási és számolási képességet nyilvánosságra hozta, hogy például Lengyelországban a felnőtt lakosság majdnem felének, a kötelező iskoláztatás ellenére – gyenge az olvasási készsége és nehezen értenek meg egyszerű instrukciókat is. A Bank tevékenységének a jövőben a kamasz és felnőttkori oktatás területén tehát a szegény országok lakosainak alfabetizációjától a közepesen fejlett országok megfelelő írás-olvasás tudásának fejlesztéséig kell ivelnie. Miután a feltételek, a körülmények és az igények változóak, a Bank stratégiáját valószínűleg az egyedi esetek, semmint egy átfogó előírás alakítja majd.

PAUL BELANGER: A FELNŐTTOKTATÁS ÚJ POLITIKAI KÖRNYEZETE

Az ezredfordulóra az oktatás nemzeti szinterein jelentős változások zajlanak. A világ minden országában az intézményes oktatás átalakul, térben és időben bővül, az oktatás élethosszig tartóvá válik. Természetesen a továbbiakban is az élet első szakaszában zajló formális oktatás marad ennek az új oktatási tájképnek a legmeghatározóbb eleme, s ez is – néhány kivételtől eltekintve – minőségi fejlődésen megy keresztül. Másrésről viszont – s feltehetően ez az elmúlt húsz évben tapasztalható egyik legjelentősebb trend – a felnőttek oktatással kapcsolatos igényei rohamosan nőnek, ami az oktatás és képzési lehetőségek megsokszorozódásához vezet.

Miután ez utóbbi folyamat többnyire a formális oktatás keretein kívül zajlott, hivatalosan szinte alig ismerték fel. Röviden szeretném leírni és megmagyarázni a nemzeti oktatási rendszerek átalakulását a felnőttoktatás iránti társadalmi elvárások észrevétlen expanzióján keresztül. Ez a jelenség sok ellentmondást hordoz, amelyeket megkísérlek jellemezni.

Harmadszor: egyre inkább bebizonyosodik, hogy az egyszerűbb, kisebb célokat kitűző oktatási programok eredményessége fokozottabb, és hogy a sikeresen teljesített képzések után jóval valószínűbb, hogy a résztvevők további lehetőségeket is megragadnak a tanulásra. Mindez feltehetően arra indítja majd a Bankot, hogy olyan programokat részesítsen előnyben, amelyek nem ígérnek csodákat. A Bank által képviselt stratégiának a jövőben valószínűleg fontos eleme lesz, hogy segítse az oktatásban résztvevőket kezdetben valamilyen szintű sikereket elérni, amelyre később hosszú távú programok építhetők.

Negyedszer: a Global Knowledge '97 című konferencián – amelyet a Világbank és a kanadai kormány rendezett 1997-ben Torontóban, s az utókonferenciát a tervek szerint 1999-ben Malajziában rendezik – a Világbank elismerte, hogy az információs forradalom azzal fenyeget, hogy tovább mélyül a szakadék a gazdagok és szegények között a nemzetállamokon belül és között egyaránt. Ezért vállalta, hogy figyelemmel kíséri és elősegíti az információs és kommunikációs technológiák (ICT) használatának módjait, azzal a céllal, hogy biztosítsa a szegény és elzárt közösségek számára az információk és ismeretek elérését saját fejlődésük érdekében. A Bank a továbbiakban is folytatja annak feltérképezését, hogy milyen módon lehetne a hordozható rádióállomásokat, napenergiával működő komputereket, a vezeték nélküli Internet-kapcsolatot, valamint helyi és regionális sajtót hatékony és tartós helyi szintű oktatási programok szolgálatába állítani.

A Világbank felismerte, hogy nem csak az a legszegényebb országokban élő 900 milliónyi írástudatlan vagy fél-analfabéta az, akiket az a veszély fenyeget, hogy a fokozottan komplex környezetben elszakadnak a tanulási lehetőségektől. Egy közelmúltbeli OECD tanulmány, mely a tagországokban vizsgálta az írás-olvasási és számolási képességet nyilvánosságra hozta, hogy például Lengyelországban a felnőtt lakosság majdnem felének, a kötelező iskoláztatás ellenére – gyenge az olvasási készsége és nehezen értenek meg egyszerű instrukciókat is. A Bank tevékenységének a jövőben a kamasz és felnőttkori oktatás területén tehát a szegény országok lakosainak alfabetizációjától a közepesen fejlett országok megfelelő írás-olvasás tudásának fejlesztéséig kell ivelnie. Miután a feltételek, a körülmények és az igények változóak, a Bank stratégiáját valószínűleg az egyedi esetek, semmint egy átfogó előírás alakítja majd.

PAUL BELANGER: A FELNŐTTOKTATÁS ÚJ POLITIKAI KÖRNYEZETE

Az ezredfordulóra az oktatás nemzeti szinterein jelentős változások zajlanak. A világ minden országában az intézményes oktatás átalakul, térben és időben bővül, az oktatás élethosszig tartóvá válik. Természetesen a továbbiakban is az élet első szakaszában zajló formális oktatás marad ennek az új oktatási tájképnek a legmeghatározóbb eleme, s ez is – néhány kivételtől eltekintve – minőségi fejlődésen megy keresztül. Másrésről viszont – s feltehetően ez az elmúlt húsz évben tapasztalható egyik legjelentősebb trend – a felnőttek oktatással kapcsolatos igényei rohamosan nőnek, ami az oktatás és képzési lehetőségek megsokszorozódásához vezet.

Miután ez utóbbi folyamat többnyire a formális oktatás keretein kívül zajlott, hivatalosan szinte alig ismerték fel. Röviden szeretném leírni és megmagyarázni a nemzeti oktatási rendszerek átalakulását a felnőttoktatás iránti társadalmi elvárások észrevétlen expanzióján keresztül. Ez a jelenség sok ellentmondást hordoz, amelyeket megkísérlek jellemezni.

A felnőttoktatás észrevétlen expanziója

Fejlett ipari országokban a felnőtt lakosság több mint fele vesz részt évente valamilyen képzésben. Ezekben az országokban nagyobb a képzésben résztvevő felnőttek száma, mint ahány általános és középiskolás tanulót tartanak nyilván összesen.

A felnőttoktatás iránti igényeket – melyeket az alapoktatás általános növekedése tart fenn – tovább fokozta a mindennapos közösségi és munkahelyi írott kommunikáció használatának szüntelen expanziója. Az információs technológia fejlődése, az elérhető információtömeg mindennapos tapasztalat.

Ez a folyamat a világ több régióját jellemzi és különböző formában jelenik meg. Az iskolán kívüli oktatás a rendszerből kimaradó fiatalok és felnőttek számára jelenleg szintén gyorsan fejlődik más régiókban, mint például Indiában, ahol a Nemzeti Alfabetizációs Misszió irányításával mintegy 30 millió ember vesz részt évente alafokú képzésben. Több mint 70 millióan jesítették eddig ennek a nemzeti felnőttoktatási programnak az első szintjét. Az a tény azonban, hogy sok országban a növekvő igényeket nem tudják kielégíteni, az ellenérveket erősíti.

A felnőtt oktatás iránti igény nő, ami azonban gyakran olyan tevékenységek létrehozásához vezet, amelyek az intézményes felnőttoktatás világától idegen elképzelések köré szerveződnek. Új oktatási formák alakulnak ki, amelyek a tanulás elemeit ötvözik a különböző szektorokra irányuló beavatkozásokkal – egészség, táplálkozás, mezőgazdaság, környezetvédelmi projektek –, ahogyan ez például Kínában és Japánban történik. Ez a nemformális képzést és a felnőttoktatást egyre inkább más fejlesztési stratégiák keretei közé helyező tendencia jelenik meg az ILO terveiben, a FAO vidékfejlesztési koncepciójában, a riói konferencia ajánlásaiban, valamint a nők helyzetéről tartott pekingi csúcstalálkozó és a társadalmi fejlődéssel foglalkozó koppenhágai konferencia javaslataiban. Ezek a kérdések azonban nem oldhatók meg a társadalmi mozgalmak, állampolgárok aktív és kreatív közreműködése nélkül.

A társadalom egészében zajló átalakulás, a munkahelyeken és a helyi közösségben történő változások egyaránt igénylik az egyén fokozott részvételét, innovatív problémamegoldó képességét és tanulási készségét.

Elértük az oktatás történetének azon pillanatát, amikor a súlypont a közoktatásról a továbbképzésre helyeződött át. Új szakaszhoz érkeztünk, amelyben az egyén és a közszereplők kompetenciája és kezdeményezőkézsége stratégiai jelentőségű. Az V. Nemzetközi Felnőttoktatási Konferencián elfogadott Hamburgi Nyilatkozat megállapítja, hogy a mai társadalmak nem lesznek képesek szembenézni az előttük álló problémákkal az állampolgárok aktív részvétele és következképpen az állampolgárok képzettségének döntő mértékű növelése nélkül. Ezeknek a szükséges új kompetenciáknak az elsajátításával nem várhatunk a következő generációkra, mert ez több mint húsz évet venne igénybe. Ezekre az új kompetenciákra most van szükség, a jelenlegi felnőtt generációban: olyan képzettségre mint második és harmadik nyelv ismerete, az élethez szükséges alapvető készségek, bonyolult eszközök használata, eltérő értékek mentén folyó párbeszédre való alkalmasság, önálló tanulásra, különböző technikai diagnózisok és szakismeretek értékelésére való képesség, csoportmunkára és különböző szintű konfliktusok megoldására való alkalmasság és természetesen az írott kommunikáció használata és a számolási képesség.

Nincs más kiút a gazdasági és foglalkoztatási válságból, mint az aktív foglalkoztatási politika és a munkavállalók minden szintre vonatkozó tanulási lehetőségeinek jelentős növelése. Hasonlóan nincs más lehetőség a növekvő betegellátási költségek csökkentésére, mint a megelőzési stratégiákra, a közösségi részvételre és az egészségügyi nevelésre támaszkodó új aktív politika kialakítása. Nem küzdhetünk eredményesen az ökológiai válság

ellen sem a civil társadalom aktív tagjainak közreműködése és mindenekelőtt a különböző fenyegető szituációk monitorozása és elemzése nélkül.

Két ellentmondás

A robbanásszerű felnőttoktatási igények mélyén két fontos ellentmondás feszül, egyfelől a társadalmi elvárások és az elérhető oktatási lehetőségek között, másfelől a felnőttek sokdimenziós tanulási aspirációi és a jelenleg elérhető képzések gazdasági irányultsága között.

Az első ellentmondás: a társadalmi elvárások és a konkrétan elérhető oktatási lehetőségek. A tanulás élethosszig tartó erőfeszítés és kumulatív jelleget mutat: minél tovább jár valaki iskolába élete első felében, annál inkább lesz hajlamos felnőttkori képzésekben is résztvenni. Ez a kapcsolat az iskolai és a felnőttoktatás között ambivalens, egyfelől magyarázatot ad a megnövekedett felnőttoktatási igényekre, másfelől azonban magában hordozza az oktatási egyenlőtlenségek újratermelődésének tendenciáját. Túl sok pénzügyi, intézményi és kulturális akadályt kell legyőzni azoknak a nőknek és férfiaknak, akik annak ellenére, hogy el voltak zárva az iskolai oktatástól, később életük során mégis szeretnék képezni magukat, s akiknek erre szükségük is lenne.

Még ha a társadalmi igény nő is és a részvétel történelmi szintet ér el, a jelenlegi felnőttoktatási politikák és elosztórendszerek minden országban szélesítik a távolságot az élethosszig tartó tanulás „nincstelenjei” és „gazdagjai” között. A felnőttoktatás jelenlegi feltételei között a közoktatás esélyegyenlőtlenségei nagy valószínűséggel az egyén egész életén át újratermelődnék.

A felnőttoktatásban való részvétel a már megszerzett végzettség szerint

Ország	Alapfokú vagy kevesebb	Alsó középfok	Felső középfok	Nem-egyetemi szintű harmadfok	Egyetemi szintű
Svédország	27,0	46,7	52,8	66,6	70,4
Új-Zéland	6,8	37,8	52,0	60,4	71,5
Svájc (német)	6,7	22,9	48,0	59,1	63,4
Egyesült Királyság	23,4	34,2	53,2	60,7	73,7
USA	10,3	21,0	30,7	54,9	64,2
Ausztrália	8,8	27,0	50,6	39,4	60,8
Kanada	15,4	25,6	33,9	51,8	59,5
Hollandia	17,2	29,0	44,5	-	51,4
Svájc (francia)	9,5	15,0	35,7	51,0	51,0
Írország	8,6	17,6	29,4	44,1	51,0
Belgium (flamand)	4,6	13,3	22,0	37,8	45,6
Lengyelország	2,7	9,9	20,6	32,5	34,3

(Forrás: *Literacy Skills for the Knowledge Society, OECD – Human Resources Canada, Paris, 1997.*)

Az életen át tartó kumulatív tanulási folyamat egyaránt nemes és ördögi kör: míg kevesek számára növeli az előnyöket, sokan mások számára viszont újratermeli az iskoláskorból származó hátrányokat egész életük során. Hasonlóképpen, ha a privilegizált társadalmi csoportok számára adott ösztönző otthoni és munkahelyi tanulási környezetet észrevételezzük, fel kell figyelnünk a rossz élet- munkakörülmények visszahúzó erejére is.

A növekvő igények és a korlátozott lehetőségek közötti ellentmondást példázza az idősek részvételének alacsony száma is. Minden országban megfigyelhetjük a hatvan év felettiiek jelentősen csökkenő részvételi arányát. Noha az időseknek több idejük lenne és szándékuk is az önképzés, mégis a többi korosztállyal szemben jóval kisebb arányban vesznek részt a felnőttoktatásban. Bár az idősebb korosztály tanulási és kreatív potenciálja egyre nagyobb elismerésnek örvend, a jelenlegi felnőttoktatás nem felel meg az ő igényeiknek és elvárásainak.

Ez a trend nem végzettszerű. Különböző országokban végzett az alacsony képzettségű rétegek részvételére vonatkozó összehasonlító vizsgálatok igazolják, hogy korrekciós intézkedésekkel és megerősítő politikával változásokat lehet elérni. Az országok közötti hatalmas egyenlőtlenségek az alacsony végzettségűek felnőttoktatásban való részvételének tekintetében 2,7 % és 27 %, 9,9 % és 46,7 % közötti váltakozása, azt mutatják, hogy a szocio-kulturális különbségeket le lehet küzdeni a megfelelő hatókörű politikával, mint például Svédországban.

Az élethosszig tartó tanulás kétarcú társadalmi jelenség. Amennyiben nem következik be változás a jelenlegi irányelvekben, nem ismerik fel a közoktatás indulásban betöltött meghatározó szerepét, nem biztosítanak egy második lehetőséget és nem próbálják meg felszámolni a részvételt érintő szocio-kulturális akadályokat, az élethosszig tartó tanulás sokak számára csupán élethosszig tartó frusztráció marad.

A második ellentmondás: a felnőttek széleskörű tanulási aspirációi és a felnőttoktatás gyakran egyszemélyes orientációja között. A felnőttoktatás iránti elvárások robbanásszerű növekedésével kapcsolatos második paradoxon már nem a tanuláshoz való egyenlőtlenség hozzáférési lehetőségeket érinti, hanem azt az egyenlőtlen fejlődést azokkal a tevékenységi területekkel kapcsolatban, amelyekhez aktív, jólinformált és kompetens állampolgároknak van szükség. A növekvő felnőttoktatás gazdasági jellege egyre inkább tudatosul. A gyors társadalmi, gazdasági változások jelenlegi időszakában sok ország kezd átvenni új folyamatos képzési politikákat, vezet be új képzéssel és továbbképzéssel kapcsolatos intézkedéseket az aktív népesség számára, melyek magukba foglalják a nyitott képzést és távoktatást is.

Vitathatatlan a munka és a munkával kapcsolatos képzések rendkívüli jelentősége, de a felnőttoktatás támogatása ezen túlmenően szükséges. A társadalmi kockázatok, amellyekkel jelenleg is szembesülnünk kell és amelyeknek a jövőben fokozottan ki leszünk téve – etnikai konfliktusok, lehetséges természeti katasztrófák, népességrobbanás, új vagy visszatérő múltbeli járványbetegségek – ösztönzőleg hatnak az egyének szélesebb körű kreatív beavatkozásra és ezáltal a felnőtt lakosság számára biztosított oktatási lehetőségekkel kapcsolatos oktatáspolitikai perspektívákra. Az élethosszig tartó tanulás kísérletének középpontjában az áll, hogy az élet mindenterületére kiterjedő emberi kreativitás kibontakozhasson. Nem várhatunk az iskoláskorú fiatalokra, hogy betöltsék az űrt, az túl sok időt venne igénybe. 2010-ben a jelenleg már iskoláit befejező felnőttek nyolcvan százaléka számára kell majd képzési lehetőséget biztosítani. A munkaerő esetében az elvárt készségek és a kompetencia jelenlegi mértéke közötti eltérésen túl egy szélesebb mértékű csendes oktatási forradalom zajlik. Először is a gazdasági termelésben zajló változások jóval többet igényelnek mint a termelőerők folyamatos alkalmazkodását a technológiai változásokhoz és a szervezeti átalakulás. A távlatokat ki kell terjeszteni a szűktől a rugalmas specializációig, az technikai ismeretek repetatív elsajátításától a sokoldalú képesség, oktatásig. De amíg ez új lehetőségeket teremt azoknak, akik a formális gazdaság keretein belül maradnak, új válaszfalakat is épít azok elé, akik kiszorulnak ezekből a „tanulási vállalkozásokból”.

Másodsor, a felnőttek különböző képzési formákban vesznek részt, különböző okokból. Azért, hogy a társadalom kapacitása fejlődhessen és hatékonyabban birkózzon meg az új globális kockázatokkal – az egészség, a környezet, és a multikulturalitás területén – és hogy létrehozassák egy jobb minőségű élet kulturális feltételeit, újfajta politikák jelennek meg, melyek támaszkodnak a polgárok részvételére, s azoknak az oktatási lehetőségeknek a biztosítására, amelyek segítségével növelhető a lakosság társadalmi és kulturális cselekvőkészsége céljai elérése érdekében.

Harmadszor, az alkotó- és termelőerők fejlesztése a különböző területeken nem indít versenyt, hanem ellenkezőleg, a hatások összeadódnak, egymásra épülnek egy szinergikus jelenséget hozva létre. Az élethosszig tartó tanulásnak ez az összesítő jellege megkérdőjelezi

az általános oktatás és a szakképzés hagyományos kettéválasztását. Ebben a távlatban a munkahelyi képzés iránti túlzott társadalmi elvárások anakronisztikussá válhatnak.

El kell ismerni a Hamburgi Nyilatkozatban a felnőtt férfiak és nők megnövekedett tanulási elvárásainak és aspirációival kapcsolatban rögzített gondolatokat. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül azokat a költségeket, amelyek abból fakadnak, ha nem növeljük a polgárok produktivitását. Milyen többletkiadást jelent, ha nem investálunk most a meghosszabbított alapoktatásba és az olyan területeket érintő képzésekbe mint például a környezet? Hogyan lesznek képesek az országok elviselni a növekvő betegellátási költségeket, ha nem fektetnek be a hosszútávú prevenciós egészségnevelésbe? Milyen árat fizet a jövőben a gazdaság, ha nem investál a kommunikációs készségek fejlesztésébe, hogy ezáltal biztosítsa a társadalmi problémák megoldására irányuló tárgyalási folyamatokat?

A világméretű vita új kérdései

Az élethosszig tartó tanulásról szóló vita most kezdődik. Számtalan új kérdést kell megbeszélni. Egyetlen élethosszig tartó tanulást érintő politika sem lehet csak oktatási. Most szeretnék néhány új témát felvetni.

A tanulási környezet meghatározó hatása. Az emberek különböző kulturális környezetben élnek, amelyek nem egyenlő mértékben segítik elő az aktív tanulást. A szervezett tanulási folyamatok, kezdetben majd az egész életük során, olyan környezetben zajlanak, amely meghatározhatja továbbtanulási szándékaikat, felébresztheti vagy elaltathatja kíváncsiságukat, segítheti vagy akadályozhatja őket abban, hogy reflexívvé és tudatossá váljanak. A tanulótársadalomnak ez a nemhivatalos dimenziója, a környezet meghatározó jelentőségű, amelyről azonban az élethosszig tartó tanulással kapcsolatban hajlamosak megfeledkezni.

Az emberek hétköznapi környezete, a kulturális orientációk és normák, amelyek beágyazódnak a különböző felnőttoktatási környezetbe, a különböző családban vagy a közvetlen környezetre jellemző tanulástípusokat érintő kulturális jelenségek, a könyvek elérhetősége, az írott kommunikációval kapcsolatos uralkodó attitűdök, és a helyi kulturális infrastruktúra megléte vagy hiánya (könyvtár, múzeum, park, stb) mind fontos tényezői az oktatással kapcsolatos aspirációknak és a tanulási eredményeknek.

Az élethosszig tartó tanulás három alapvető fontosságú eleme: kreatív alapoktatás, szervezett oktatásban való részvétel felnőtt életkorban és a különböző oktatási környezetek javítása. Egyetlen oktatáspolitikai sem hagyhatja figyelmen kívül a média, a többi kulturális intézmény és a városi és vidéki környezet kulturális hatásait.

Egyenlőség és a különbözőség elismerése: a szivárvány-társadalmak megjelenése. Természetesen az egyenlőség alapvető jelentőségű különösen a felnőttoktatásban a résztvevők szempontjából. Mindazonáltal elsősorban ez inkább a demokratizációt jelenti mint egyenlőséget. Ma a plurális társadalmakban az alapvető demokratikus célok – értékluraltság, etnikai, nyelvi pluralitás, az érdeklődés sokfélesége a magánéletben – nem csupán a nagyobb egyenlőség megvalósítását tartalmazzák, hanem a különbségek elfogadását is. Az állampolgárok mind egyenlők, ugyanazokkal a társadalmi és oktatási jogokkal rendelkeznek, de ugyanakkor mind különbözőek és ebben az értelemben fontos kulturális jogok is megilletik őket. Ennek a két célnak az összekapcsolása jelenti ma a legnagyobb kihívást. A demokrácia nagy dilemmája ennek a két alapvetően fontos dolognak az összeegyeztetése: a különbözőség ünneplése és az emberiség egyetemes voltának elősegítése. A „mások közösségének” kialakításához meg kell teremteni az alkalmat és a forrásokat, hogy az emberek megtanulhassák, kik ők, hogy érvényesíthessék a jogaikat önmaguk identifikációjára, s hogy erre alapozva párbeszédet kezdhessenek másokkal. Új keresztutak jelennek meg minden szinten, az etnikai, nyelvi kisebbségek és a többség a nemek, az állampolgárok és bevándorlók

közötti kulturális találkozás és párbeszéd által. De még több lehetőségre van szükség az együttélés szabályainak elsajátításához, alternatív projektek létrehozásához.

A tanulás intimitása. Egyetlen modern demokrácia sem kerülheti el, hogy szembenézzen a tanulás intimitására irányuló elvárásokkal. Múltunk, emlékeink, intellektuális tapasztalataink és egyidejűleg a tanulás extázisa nem befolyásolhatók kívülről. Ugyanakkor azonban nagyon egyenetlenek a tanulás intimitásának tapasztalatát biztosító, s ezáltal az intimitás demokratizálásának feltételei is. A kulturális erőszak, a belső fejlődési kapacitások elnyomása képezik az intimitás demokratizálásának legfőbb akadályát. Feltűnő a a párhuzam egyfelől a nők ömme meghatározásának megerősítése és a választott anyasága és az egyén intellektuális életének irányításhoz való jogának fokozódó tudatosodása között másfelől. A gondolkodásom a sajátom, vágyaim, örömeim vagy az aggodalmaim, amelyeket különböző élethelyzetekben megtapasztaltam, az enyéme, ugyanakkor alapvető fontossággal bírnak azok a társadalmi feltételek, amelyek által mindez kifejeződik, tükröződik, s így létrejön és felépül a sok lehetséges én-ből az igazi, és kifejlődnek az egyéniség jellemző sajátosságai.

Christophe Desjours pszichiáter, aki a munkával kapcsolatos mentális betegségek specialistája arra a következtetésre jutott, hogy azok legfőbb oka az alkalmazottak intellektuális belső életének hiánya. A fizikai, testi integritáshoz kapcsolódva szintén alapvető emberi jog a szellemi integritás biztosítása. Senki sem mondhatja meg mikor és hogyan és milyen területeken fejlesszem érzelmi és szellemi intelligenciámat, senki sem utasíthat, hogy ezt vagy azt a sajátosságot erősítsem magamban az én teljes beleegyezésem nélkül. Senki más, csakis én fogom kialakítani az oktatási életrajzomat. Életrajzom az „én” életrajzom.

A tanulás individualizációja nem áll ellentmondásban önmaga társadalmi dimenziójával, nem lehetséges tartós és hatékony tanulás a tanulási folyamat és életszakasz intimitásának elismerése nélkül. Amikor azt állítjuk, hogy a motiváció alapvető jelentőségű, hogy a kíváncsiság a tanulás motorja, hogy szükség van a tapasztalati tanulás elsődlegességének felismerésére, hogy az életünk változásai holisztikus tanulási helyzetek, amikor kritizáljuk a különböző tanulókkal kapcsolatos megközelítéseket, akkor kezdjük felismerni a tanulás intimitását. Reflektív társadalmakban, ahol mindenki joga az aktív és kreatív részvétel, szükséges az autonómia és individualitás, s ugyanakkor az együttműködési képességek erősítése.

A produktivitás koncepciója. A produktivitás nem csak a technológiailag intenzív ipar körébe tartozik, nem korlátozódik csupán néhány fajta emberi tevékenységre, illetve a gazdaságra, nem beszélve a formális gazdaságról. Határozottan meg vagyok győződve arról, hogy a gazdaságban ezzel kapcsolatban folyó diskurzusnak jelentős szerepe van a felnőttek növekvő oktatási elvárásaiban, s ezt a pozitív trendet el kell ismernünk.

De még ebben a gazdasági szempontú megközelítésben is a teljességre kell törekedni, és a produktivitás újragondolt és kiterjesztett koncepciójában újra fel kell fedezni a legfontosabb szereplőt. A produktivitás fokozásában központi jelentősége van az egyénnek, autonómiájának, szellemi potenciáljának és kreativitásának. A jövő társadalmaink számára az emberi potenciál is tőke, röviden szólva: humán tőke. A Hamburgi Nyilatkozat nem ellenzi a produktivitást és az emberi erőforrás fejlesztését. Ellenkezőleg, annak fejlesztéséért száll síkra, de minden területen, minden dimenzióban és mindenki számára elérhetően. A produktivitás élethosszigtartó és életet átfogó megközelítésben egyaránt fókuszál az egyénné és a társadalomra. Egyre több ráfordításra van szükség az aktorok produktivitásának és kreativitásának fokozására, mert az emberi cselekvőképesség minden területre kiterjedő fejlesztése áll az élethosszigtartó tanulás középpontjában. A szakképzési és általános képzés elválasztása korszerűtlenné vált, mert bármely területen zajló képzés más témákat is magában foglal, s amennyiben egy adott képzést valaki sikeresen teljesít, azáltal kialakulhat a tanulási igénye más érdeklődési területtel kapcsolatban is. Ha megerősödik az egyén magabiztossága, akkor az bármely általa folytatott tevékenységre, s így a munkára is jótékony

hatással van. Az egyén oktatási pályaképe egy kumulatív folyamat, amelyet nem befolyásolhatnak intézményi vagy ismeretelméleti korlátok.

Bizonytalanság. Az élethosszig tartó tanulással kapcsolatban folyó viták egyik fontos új kérdése azzal kapcsolatos, ahogyan a társadalmak kezelik a növekvő általános bizonytalanságot. „Minden, ami szilárd feloldódik a légtérben.” Az egyenes vonalú fejlődés és annak az igaz társadalomra tett pozitív hatása többé már nem hihető. A tudomány és technika nem képes többé a problémák megoldására. A legtöbb területen fordulópontra jutottunk, az egyének és közszereplők egyre inkább reflexívvé és szkeptikussá váltak, kritikussá a tudománnyal szemben, megkérdőjelezve bármifajta kapitalista vagy szocialista globális megoldást és a Nemzetközi Valutaalap ortodox igazságát. A teljes foglalkoztatásba vetett hit megkérdőjeleződött, a környezeti és népesedési problémákkal kapcsolatban is radikálisan változnak a korábbi nézetek és megközelítési módok.

Elértünk egy olyan pontra, amikor a fejlődést paradox módon veszélyként, kockázatként azonosítjuk. A lineáris fejlődés és annak múltbeli adaptációs és funkcionális alkalmazkodási technikái már nem képesek többé megoldani azokat a problémákat, amelyeket létrehozott. A huszadik század, mely teljes optimizmussal kezdődött a párizsi világkiállítással, ahol a tudomány és a haladás megdicsőülése olyan szimbólumokban manifesztálódott mint az Eiffel-torony, több kérdéssel zárul mint valaha. Egy nagyon különböző és bizonytalan világ felé haladunk.

A bizonytalansággal kapcsolatban két fő tendenciát figyelhetünk meg: egyfelől a jövőtől való félelem és a rövid távú biztonság keresése a fundamentalizmus különböző formáiban, másfelől a kreatív állampolgárság újrafelfedezése, a reflexív társadalmak megjelenése. Szembetűnő a párhuzam a XIX. sz. közepe és a XX. sz. vége között. Mindkét esetben gazdaság irányítói a gyors fejlődés érdekében vállalta jelentős források mozgósítását a termelők fejlesztésére, az aktív népesség technikai kapacitásának növelésére, vállalva az individualizáció, autonómia és az egyén fokozódó cselekvőképességének kockázatát. Hasonló a jelenség, de a termelőkészség és cselekvőképesség, az általános képzettség és a kommunikációs készségek két különböző szintjén. S ebben áll a történelem jelen szakaszában az élethosszig tartó tanulás kétértelműsége: a lehetőség és a kockázat.

Konklúziók

A társadalmi kockázatok, amelyekkel jelenleg szembevesszünk, s amelyeknek egyre jobban ki leszünk téve szükségessé teszik az egyének fokozottabb bevonását és ezért a felnőttképzési lehetőségek növelését.

A jövőbeni folyamatok fejlődést egyre inkább a szereplők, a férfiak és nők aktív részvétele, a kreatív és termelők teljes felszabadítása, az iskláskorban kezdődő és egész életen át folytatódó ökológiai tanulási folyamat biztosítja.

Létrejönnek az élethosszig taró tanulás társadalmi, de a vita a témáról folytatódik. Minden társadalomnak alapvető felelőssége a döntéshozatal az élethosszig tartó tanulás lehetséges orientációjáról. Dönteni aközött, hogy egyfelől az élethosszig tartó tanulás egy soha véget nem érő folyamat, melyben az embereket folyamatosan és ismétlődően alkalmassá kell tenni az új technológiák kezelésére, új foglalkozások üzésére, új kihívásoknak való megfelelésre, és másfelől egy aktív tanuló társadalom között, mely elkötelezett a civil társadalom mellett és az egyén és közösség kreativitására és a szereplőkre összpontosít. Ezáltal nem kerülhetjük el a választást egy a folyamatos alkalmazkodástól függő megismerő passzív társadalom és egy intenzív társadalom között, ahol az élethosszig tartó tanulás középpontjában a kreativitás fejlesztése áll, mely minden embernek lehetőséget biztosít arra, hogy kezdeményezzen, hogy jó munkaerővé és gondolkodó állampolgárrá váljon.

VALÓSÁG

Úgy gondoltuk, hogy a felnőttoktatásról szóló tematikus összeállításunk Valóság rovatát a pedagógusokat leginkább érintő felnőttoktatási formának, a pedagógus továbbképzésnek szenteljük. Ezt az indokolja, hogy az előző oktatási tárca részéről ezen a téren figyelemre méltó kezdeményezések történtek, de ezek megvalósulásáról, illetve a jelenlegi oktatási kormányzat álláspontjáról hiányoznak az egyértelmű és megbízható információk. Két interjút adunk közre a pedagógus továbbképzésről olvasóink tájékoztatása érdekében. Az egyik 1998 szeptemberében, a másik 1999 februárjában készült a pedagógus továbbképzési rendszer új centrumának vezetőivel. Az első interjú arról szól, hogy milyen ambíciókkal, tervekkel, feladatokkal és milyen feltételek mellett kezdte el a munkát ez az intézmény, a második pedig arról, hogy milyen változásokat hozott a pedagógus továbbképzés tekintetében a kormányváltás.

Liskó Ilona

ELSŐ INTERJÚ SÁRI LAJOS FŐIGAZGATÓVAL ÉS POLINSZKY MÁRTA FŐIGAZGATÓ-HELYETTESSEL

TÓT ÉVA: *Mikor, milyen elképzelés alapján, hogyan jött létre ez az intézmény?*

SÁRI LAJOS: Az 1996-os törvény módosításakor elkezdődött a pedagógus továbbképzési rendszer kiépítése. Mivel a törvény kötelezővé teszi a pedagógusok számára a továbbképzést, ezért az államnak bizonyos feltételeket biztosítania kell. Az egyik a pénz, ami jelenleg a mindenkori ágazati költségvetés három százaléka. A másik a jogi szabályozás, ami tavaly december 22-én jelent meg a 277/1997-es kormányrendeletben. Ez a kormányrendelet egy csomó feladatot rendel a minisztériumhoz, illetve a miniszterhez. Az intézmény létrehozásánál az volt a megfontolás tárgya, hogy azok a feladatok, amelyeket a jogszabály a miniszterhez rendel, nehezen oldhatók meg egy hivatali szervezetben. A pedagógus továbbképzésről szóló koncepció vitáján az Országos Köznevelési Tanács (OKNT) is egyértelműen amellet foglalt állást, hogy létre kell hozni egy új intézményt erre a célra.

POLINSZKY MÁRTA: A kormányrendelet készítésével párhuzamosan kezdődött a minisztériumban a háttérintézmény szervezése. Ezzel egy időben felmerült a minisztériumban az egész háttérintézményi hálózat átgondolása abból a szempontból, hogy a közoktatási törvényből adódó feladatok, és a háttérintézmények feladatai hogyan

lennének jobban strukturáltak, és olcsóbban működtethetők. Végiggondoltuk, hogy melyek azok a tevékenységek, amelyeket csak költségvetési intézmények keretében lehet megvalósítani, és milyen tevékenységeket lehetne megvalósítani másfajta formában. Ilyen forma például a közhasznú társaság.

SÁRI LAJOS: A közhasznú társaság önálló jogi személy, nem a költségvetés finanszírozza, hanem megállapodás alapján fogalmazódnak meg a közhasznú feladatok és az azok mellé rendelt összegek. Ebben az intézményben a miniszterhez rendelt feladatok végrehajtása folyik. Részben itt zajlik például az akkreditáció. Itt arról van szó, hogy a továbbképzési programok beérkeznek a minisztériumba, átkerülnek ide, és mi mint a Továbbképzési Akkreditációs Bizottság (PAB) titkársága, az akkreditációs eljárásban kiszolgáljuk a PAB-ot, amely szakértők segítségével javaslatot tesz a miniszternek az adott program támogatásáról vagy elutasításáról.

TÓT ÉVA: *Mekkora személyi kapacitással működik az intézmény?*

SÁRI LAJOS: Harminchatan vagyunk összesen, ebben a technikai munkatársak is benne vannak. Ez lényegében véglegesnek tekinthető, egy-két fővel bővíthet még. Azt gondolom, hogy abban az esetben, ha bizonyos feladatokkal gyarapszik az intézet, elképzelhető, hogy nő a létszám. Erre vonatkozó szándékunk van, de mivel ez egy gazdasági társaság, ezt csak úgy teheti meg, ha megteremti a bővítés finansziális feltételeit. Az itt dolgozók között van pedagógus, szociológus, pszichológus, elég sokszínű a kép. Azt lehet mondani, hogy az összetételt a feladatok határozzák meg.

TÓT ÉVA: *Milyen az intézmény szervezeti felépítése?*

SÁRI LAJOS: Igazgatóságok vannak, az igazgatóságok pedig irodákból állnak. Nekem, mint főigazgatónak van egy helyettesem, Polinszky Márta, aki a szakmai munkát felügyeli. Az alternatív tanárképzés, a módszertani és képzési iroda tartozik hozzá, a könyvtár, és az informatikai igazgatóság. Mivel a cég vállalkozásokkal gyarapítja magát, van egy vállalkozási igazgatóság is.

POLINSZKY MÁRTA: A feladatokat úgy kell szervezni, hogy ne kelljen mindenre főállású embert felvenni, ezért sok külsőssel állunk kapcsolatban, egy-egy feladat elvégzésére szerződünk velük.

SÁRI LAJOS: A központ bizonyos feladatokra nem azt mondja, hogy meg tudja csinálni, hanem azt, hogy meg tudja szervezni saját infrastruktúrája segítségével. Egy holdudvarról van szó, olyan emberekből gondolkodunk, akik között van, aki jól ismert, és olyan is, aki kevésbé jól ismert a szakmában. Nyilván lesznek itt kutatási feladatok is, például a továbbképzés és a minőségbiztosítás kapcsán olyan munka vár ránk, ahol nulláról kell elindulnunk. A továbbképzés egy olyan speciális alrendszere a közoktatásnak, ahol a minőség biztosításának feladatával kapcsolatban előbb-utóbb mondani kell valamit. Mi magunk ebben nem vagyunk még járatosak, de megszervezzük azt a kört, aki ezt meg tudja oldani. Az az alapfilozófiánk, hogy nem mi csináljuk, hanem meg tudjuk szervezni egy-egy feladat elvégzését. Viszonylag jó feltételeket tudunk teremteni a munkához. Természetesen vannak saját fejlesztéseink, hogy csak egyet mondjak, a távoktatás területén.

TÓT ÉVA: *Erről mondana valamit részletesebben?*

SÁRI LAJOS: Hétszáz pedagógust fogunk képezni távoktatási formában, azt a hétszáz pedagógust, aki az MKM pályázatán számítógép vásárlási támogatást nyert. A géphez-jutás feltétele volt a képzésen való részvétel, és ezeknek a pedagógusoknak a távoktatásos képzését mi bonyolítjuk le.

TÓT ÉVA: *Ennek a képzésnek a módszertani hátterét itt dolgozták ki?*

SÁRI LAJOS: Ez folyamatban van, mert eléggé hirtelen jött a feladat, és még dolgozunk rajta. Nemzetközi tapasztalatokat is igyekszünk felhasználni, mert a világon ez sok helyen folyik, nem új dolog. Természetesen emellett a saját szellemi tőkénket is mozgósítjuk. Ennek a képzésnek a végén felsőfokú szakképzettséget kapnak a résztvevők.

TÓT ÉVA: *Ebben az esetben maga az intézmény mint akkreditált képzési szervezet működik?*

SÁRI LAJOS: Így van.

POLINSZKY MÁRTA: Visszatérve egy pillanatra arra, hogy az akkreditáció előkészítése mennyire nem hivatali munka, itt már el is kezdődött a holdudvar kiépítése. A PAB úgy döntött, hogy csak olyan embernek ad ki bírálatra pályázati anyagot, aki elvégzi az általunk szervezett tanfolyamot. Most már több, mint 360 embernek a felkészítése megtörtént. Közülük kerülnek kiválasztásra azok, akiket a további munkákba, például az őszi konferenciák során bevonunk. Szükség van arra, hogy az ország minden területén legyenek olyan szakemberek, akik erre felkészültek, akik értik ennek a rendszernek a működését, és tudnak segíteni.

SÁRI LAJOS: Rövid időn belül konferenciákat szervezünk. Októberben hat helyszínen regionális konferenciák lesznek, amelyeken kapcsolatba kerülhetnek a képzési programot benyújtók és az akkreditációs bizottsági tagok, a képzésre jelentkezők és az intézmény. Tehát lemegyünk vidéki nagyvárosokba, illetve Budapesten is lesz két konferencia. Jelenleg nagyon sok programjavaslatot vissza kell küldeni átdolgozásra. Ezért próbálunk közvetlen kapcsolatot kialakítani a programszervezők és a bírálók között. A kutatói kört úgy próbáljuk bővíteni, hogy kutatás-módszertani felkészítést szervezünk, pedagógiai kutatás-módszertani felkészítést, azzal a nem titkolt céllal, hogy akik ebben részt vesznek, azok lesznek majd a „mi kutatóink”. Természetesen ez egy elég hosszú folyamat lesz. De az a cél, hogy legyenek olyan emberek, akik gyakorló pedagógusok, és akik bizonyos fajta ismerettel rendelkeznek az ilyen típusú munkához. A jelenleg működő kutatói kör elég szűk, újat viszonylag ritkán lehet olvasni, és sokszor meglehetősen egyszempontúak az általuk írott tanulmányok.

TÓT ÉVA: *Ez a pedagógiai folyamat kutatására terjedne ki, vagy csak a továbbképzéssel kapcsolatos kutatásra?*

POLINSZKY MÁRTA: Általában kutatás-módszertanról lenne szó, de nem akarjuk a témát beszűkíteni. Elindítunk egy harminc-hatvan órás kurzust, ennyi idő alatt fel lehet kelteni az érdeklődést, és akkor a specializáció már folytatható akárhány órában. Azt szeretnénk, ha lenne harminc-negyven fő, aki kötődik az intézményhez. Aki például az adott területen az információk összegyűjtését és elemzését el tudja végezni.

TÓT ÉVA: *A szakértők képzési programját is Önök dolgozták ki?*

SÁRI LAJOS: Nem mi dolgoztuk ki, de itt készült.

POLINSZKY MÁRTA: A mi megbízásunkból dolgozták ki, de a végső csiszolásában komoly részt vállalt az akkreditációs bizottság. Amikor véglegessé válik az a kritériumrendszer, amelynek alapján a PAB a továbbképzési programokat értékeli, abba a mi tapasztalataink is belekerülnek. Az akkreditációs iroda vezetője, a képzési iroda vezetője, és jómagam is folyamatosan nézzük a pályázatokat, az utolsó betűig ismerjük ezeket. De a szakértők felkészítésének programja megbízás alapján készült.

TÓT ÉVA: *Ez valamilyen végzettséget is adó képzés volt?*

SÁRI LAJOS: Nem. Van nekünk akkreditációra benyújtva olyan anyagunk, ami szakértők képzésére vonatkozik, tehát elvileg lehetne. De ez nem az. Nem volt harminc óra sem. Abból indultunk ki, hogy itt van egy teljesen új feladat. Továbbképzési programok bírálatára Magyarországon eddig még nem volt gyakorlat. Annak a közös nyelvnek a kialakítása folyt nagyjából két nap alatt, ami nélkül nem képzelhető el egységes szemléletű munka. A technika megismerése és a közös nyelv kialakítása volt a felkészítés lényege. Olyasmi, hogy mit értünk a továbbképzés célcsoportja, minősége alatt. Alapfogalmak tisztázása folyt. Konkrét programokon, a beérkezett pályázatok értékelésén keresztül zajlott a felkészítés.

Összesen hétszázan jelentkeztek, ebből kapacitási okok miatt 360 főt tudtunk felkészíteni erre a feladatra, és döntő többségük folyamatosan részt vállalna ebben a munkában. Itt az a lényeg, hogy 1800 program került benyújtásra, ez volt az első nagy hullám. Ezeknek indítási engedélyt kell adni, és folyamatosan jönnek a további programok. A PAB célja az volt ezzel a felkészítéssel, hogy legyen körülbelül háromszáz állandó szakértő, akiknek állandóan fog tudni munkát adni. Érdekes volt az óvó néni, meg az egyetemi tanár egy csoportban, de ez nem jelentett semmiféle problémát, mert mindkettőjük számára új volt a feladat.

POLINSZKY MÁRTA: Az is cél volt a csoportok kialakításánál, hogy a pedagógusképzésben szereplő programalapítók kapcsolatba kerüljenek egymással. Az egész pedagógus-továbbképzési rendszer egyik legfontosabb céljának látom, hogy a közoktatás és a felsőoktatás szorosabban kapcsolódjon egymáshoz. Az is látszik egyébként, hogy a felsőoktatási intézmény, amikor továbbképzési programot ad be, sokkal inkább a közoktatás aktuális feladatai felé fordul, mint amikor csak az alapképzést folytatja. Ez a beadott programokból és a felkészítésen tapasztaltakból is világosan látszott, és ezért is jók voltak ezek a vegyes csoportok. Igénylik is folyamatosan a kapcsolattartást, a konzultációkat.

TÓT ÉVA: *A felsőfokú alapképzés az iskolában dolgozó tanárok szerint nagyon távol van attól a mindennapi gyakorlattól, amiben a továbbképzés során a tanárok szakmai segítséget várnának. Ezt a távolságot hogyan lehet kezelni?*

POLINSZKY MÁRTA: Láttam, milyen programokat adtak be a továbbképzésre a felsőfokú intézmények, és állítom, hogy ezek teljesen tanításközpontúak, gyakorlati orientáltságúak. Rájöttem arra, hogy egy általuk írt tankönyv használatáról szóló felkészítésre tódulnak az emberek, és jó visszajelzéseket is kapnak. Kétségtelen, hogy itt van egy anyagi forrás, amit el akarnak érni. A felsőoktatás nagyon hadakozott a verseny ellen, mert azt mondta, hogy csak ő tud továbbképezni, és senki más. Itt kellett a legnagyobb harcot megvívnia.

TÓT ÉVA: *A felsőoktatási intézmények úgy érzik, hogy versenyezniük kell egy olyan terepen, ahol szerintük ők a legfelkészültebbek?*

POLINSZKY MÁRTA: Igen. Itt arról van szó, hogy mindenkinek van áruja, a pénz pedig a vevőnél van, és a vevő eldönti, hogy hova megy. Ez egészen más helyzetet teremt, mintha monopolizálva lenne a képzés. Én ebben látom ennek a rendszernek a legfőbb előnyét. Mindig amellettt szálltam síkra, hogy mindenki képezhessen, aki akar, és a „vevő” minősítse a kínálatot.

TÓT ÉVA: *De van egy átmeneti időszak, amikor ugyan bőséges kínálat van, de a rendelet szerint állami pénzt csak akkreditált képzésre lehet fordítani, ilyen viszont még nincs.*

POLINSZKY MÁRTA: Az átmeneti rendelkezésben az van, hogy amíg nem jelenik meg az első hivatalos továbbképzési jegyzék, amely már alapítási és indítási engedéllyel rendelkező programokat tartalmaz, addig lehet pénzt költeni a mostani kötetben szereplő 1800 programra is. Ezek azok a programok, az első körben benyújtott 5000-ből, akik azt mondták, hogy vállalják az akkreditációt. Az eredeti elképzelés szerint az első továbbképzési jegyzék a jövő év végéig jelent volna meg, de ezt szeretnénk lerövidíteni, és minél előbb szeretnénk azt mondani, hogy a korábban kiadott kötetek már nem érvényesek.

TÓT ÉVA: *Az iskolák elég tanácstalanok, mert nekik tervezniük kell, de ehhez még nem látják világosan a kínálatot, meg a rendszer minden elemét. A most folyamatban lévő képzéseknek mi a státusza?*

POLINSZKY MÁRTA: Amíg nem jelenik meg az első akkreditált jegyzék, addig az eddig kiadott kötetek vannak érvényben. 120 órát kell szereznii, és az itt megszerzett órák ugyanúgy értékes képzésnek számítanak, mint a későbbi akkreditált programok keretében megszerzendő órák. Ez nem elveszett idő.

TÓT ÉVA: *Mi az elképzelés a már benyújtott 1800 programról? Egyszerre, vagy valamilyen tartalmi szempont szerint folyamatosan kerülnek értékelésre?*

POLINSZKY MÁRTA: Az 1800 benyújtott program egyszerre kerül akkreditálásra. Ez szeptember végéig lezajlik, amikor az érdekeltek megkapják az értesítést, hogy átdolgozást, kiegészítést, elfogadást, vagy elutasítást javasol az akkreditációs bizottság. Ennek a központnak lesz a feladata, hogy elemezze az 1800 programban megjelenő kínálatot tartalmi és területi szempontból. Ha azt látja, hogy valamelyik területen hiány van, akkor javaslatot tesz a miniszternek arra, hogy például Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében teremtse meg a lehetőségét, hogy több felzárkóztató továbbképzési program legyen, illetve keresse meg azt az ösztönzési mechanizmust, ami ezt megteremti. Annak idején például a Közoktatási Modernizációs Alapítvánnyal kötött a minisztérium egy szerződést arról, hogy az alapítvány eszközeit a minisztérium kiegészíti, ha az alapítvány pályázatot hirdet mentálhigiénés programokra. Vagy legyen minden területen felzárkóztató program, ahol szükség van rá. Tehát a mi dolgunk a rendszer elemzése, és javaslatot teszünk arra, hogy milyen változtatást látunk szükségesnek.

TÓT ÉVA: *Hogyan kapcsolódik az intézmény a minisztériumhoz?*

POLINSZKY MÁRTA: Ezt még nem látjuk pontosan. Az intézet vezetőjét a miniszter nevezi ki, de a központ eddig a közoktatásfejlesztési főosztályhoz tartozott. Most van kialakulóban a minisztérium szervezeti rendje, és még nem tisztázódott, hogy

ez hogy lesz. Az alapító okiratban, a közhasznú szerződésben meg van nevezve, hogy a tulajdonosi jogokat a közoktatásfejlesztési főosztály gyakorolja. Annyi valószínűsíthető, hogy mivel az akkreditációnak az államigazgatási részét a minisztériumban kell megcsinálnia, ez a tanügyigazgatási főosztály profilja. A tartalmi rész azonban nem oda illik, hanem egy fejlesztési, továbbképzési osztályhoz. Ez egyelőre még nem tisztult le.

TÓT ÉVA: *Mi a munkamegosztás a Veszprémben működő háttérintézménnyel?*

POLINSZKY MÁRTA: Az Országos Közoktatási Intézetnek van Veszprémben egy pedagógus-továbbképzési irodája, ahol egyrészt nyelvszakos tanárok továbbképzésével foglalkoznak, és a Goethe Intézettel, illetve a British Council-lal vannak államközi megállapodásaik. Az volt az elképzelés, hogy a megállapodásokat ez az intézmény venné át, de Veszprémben továbbra is folyhatnak továbbképzések. Ez sem dőlt még el. Most folyik a minisztériumban a háttérintézmények átalakítására vonatkozó munka.

TÓT ÉVA: *Konkurens viszony van a két intézmény között?*

POLINSZKY MÁRTA: Nem, ők felfoghatók egy megyei pedagógiai intézménynek, vagy egy továbbképzési intézménynek, ami bizonyos típusú továbbképzésre specializálódott. Nekünk semmilyen intézménnyel nincs alá- vagy fölérendeltségi viszonyunk, és hogy a piaci szereplőkkel hogyan alakítjuk ki a kapcsolatainkat, az teljesen rajtunk múlik. Mi magunk is egy meghatározott feladatra létrehozott háttérintézmény vagyunk.

TÓT ÉVA: *Visszatérve az akkreditációra, várhatóan a beérkezett 1800 programnak mekkora aránya kapja meg az elismerést?*

POLINSZKY MÁRTA: Elkészült egy kritériumrendszer, ami még munkaanyag. Mivel igen gyorsan zajlottak az események, a kritériumrendszer azzal párhuzamosan készült, ahogy jöttek a programok. A PAB elkészített egy kérdőívet, aminek alapján be lehetett adni a kérelmeket. Megbízást adtunk egy cégnek, hogy dolgozza ki a szempontokat, a PAB átnézte, első menetben elfogadta, de az 1800 kérelem elbírálása során még csiszolódik a kritériumrendszer. Úgy látom, hogy kevés lesz azoknak a kérelmeknek a száma, amelyek teljes elutasításra találnak, és kevés lesz az is, amely rögtön azt fogja kapni, hogy mehet. Nagy részük kiegészítésre vagy átdolgozásra szorul. Azt prognosztizálom, hogy ha valaki kap egy értesítést, hogy egészítse ki és dolgozza át a programját, amelyben le van írva az is, hogy mely pontokon van probléma, és megkapja az átdolgozáshoz a kritériumokat, akkor később ezek vissza fognak jönni, és nagy valószínűséggel elfogadásra kerülnek. Szerintem jelentős többségüknek, ha nem is olyan gyorsan, de meglesz az akkreditációja.

TÓT ÉVA: *Mi lehet az elutasítás oka? Mi miatt lehet egyértelmű nemet mondani?*

POLINSZKY MÁRTA: Például, ha teljesen más a beadott cím, és másról szól a tematika. Az első menetben még a PAB is engedékenyebb, hiszen maga is tanulja a folyamatot, ezért csak azokat utasítja el, ahol teljesen nyilvánvaló, hogy nem gondolták át a programot.

TÓT ÉVA: *Mi az egyértelmű igen kritériuma?*

POLINSZKY MÁRTA: Amikor a kérelem rendesen van kitöltve, minden pont végig van gondolva, a csatolt tematikában minden információ szerepel, amit a PAB kér.

TÓT ÉVA: *Amikor akkreditációra benyújtanak egy programot, akkor csak papíron létezik. Nem mérlegelik, hogy kell-e ez egyáltalán, és hogy milyen minőségben valósul meg?*

SÁRI LAJOS: Azt, hogy a kínálatba bekerüljön-e, nem a mi dolgunk eldönteni. A PAB dolga, hogy döntse el, hogy a kormányrendeletben foglaltaknak megfelel-e a program. Ez a program koherencia-vizsgálatára épül. Magyarul a megjelölt cél, a tartalom, a célcsoport, a hozzá rendelt eszközök, ez a PAB-vizsgálat tárgya. A tartalmat, mint olyat nem vizsgálja. Egy nagyon egyszerű példát hadd mondjak. Ha valaki az ógörög nyelv oktatására pedagógus továbbképzést szervez, akkor nem vizsgáljuk, hogy erre szükség van-e a magyar közoktatásban vagy sem. Azt nézzük, hogy ennek a továbbképzésnek van-e célrendszere, eszközendszere és célcsoportja. Összhangban van-e ez a néhány dolog egymással, és ha igen, akkor a PAB engedélyezésre javasolja a miniszternek. A tartalmi dolgokat majd a piac eldönti. Ez egy kulcseleme a magyar továbbképzési rendszernek, és szerintem eddig jól működött. Ha az a kérdés, hogy van-e preferált tartalom a képzési rendszerben, szerintem több preferált tartalom is van, csak ez nem direkt, hanem indirekt eszközökkel valósul meg. Nem azt mondjuk, hogy a mentálhigiénés továbbképzésre jelentkező mondjuk másfél-szeres pénzt kap. Ezt is megtehetnénk, és akkor teljesen egyértelmű lenne, hogy növekedne az igény a mentálhigiéné iránt, feltehetően mindenki ilyen programokkal jelentkezne, és ez mind a továbbképzőket, mind pedig a résztvevőket erre orientálná. Mi azonban nem így orientáljuk őket, hanem arra számítunk, hogy segítünk felismerni a helyzetet, és a pedagógusok az adott iskolában úgyis tudják, hogy mire van szükségük.

De, ha egy szabolcsi kistelepülésen például, ahol a cigány népesség aránya nyolcvan százalék, nincsen mentálhigiénés képzés, akkor azt mondjuk, hogy a mi feladatunk ezt a hiányt pótolni. Ha például ott a közelben van egy főiskola, akkor megkérdezzük, hogy miért nem indítanak ilyen képzést. Ha pedig nincs rá képzett ember, akkor kiképzünk ilyet, és akkor majd lesz.

POLINSZKY MÁRTA: Vagy ha például tudunk arról, hogy Budapesten van ilyen képzés, akkor eljuttatjuk az információt Nyíregyházára. Ha van egy jó program, akkor nem kell a programot többször kitalálni, akkor csak a feltételeket kell a helyszínen megteremteni hozzá.

Szerveztünk például egy konferenciát, OECD-s tanárok részvételével májusban, ahol különböző országok képviselői elmondták, hogy ők hogyan csinálták. Más országokban is felmerült a tartalomszabályozás kérdése, és a rendelet kidolgozása-kor nagy vitát váltott ki, hogy legyen ilyen vagy sem. A holland résztvevő elmondta például, hogy a rendszer bevezetésekor náluk a tanárok elsősorban szaktárgyi továbbképzésre mentek el, aztán a hangsúly a módszertanra tevődött, és ma már a tréning jellegű programok a legnépszerűbbek.

SÁRI LAJOS: Az arányok úgyis visszaigazolják, hogy a rendszerben mi hatékony, és mire van szükség.

TÓT ÉVA: *Jelenleg nálunk mi a népszerű?*

SÁRI LAJOS: Erre még nem tudok válaszolni. A programok feldolgozásánál eddig az volt a feladat, hogy tisztázzuk, hogy a finanszírozás technikája helyes-e vagy sem. A tartalmi elemzésre csak ezután kerül sor, amiből kiderülhet, hogy a képzésben

résztevő pedagógus milyen motívumok alapján választ, mennyire az iskola elvárása vagy a saját ambíciója, karrierje mozgatja a választáskor. Itt nyilván nem adatokra, hanem elemző és kutató munkára is szükség lesz.

TÓT ÉVA: *De nyilván van képük arról, hogy milyen képzések voltak eddig a legkedveltebbek?*

SÁRI LAJOS: Az 1997-es évről szimpátia-jelzések vannak, ezek arról szólnak, hogy mennyire felelt meg a képzés az elvárásoknak. Ennek alapján nem tudom megmondani, hogy például a mentálhigiénés képzést hogyan fogadták. Azt tudjuk megmondani, hogy az MKM által kiküldött adatlapokat visszaküldők 84 %-a kitűnőre vagy jóra minősítette azt a képzést, amelyben 1997-ben részt vett. Ez megdöbbentően magas arány, nem is akartam először elhinni. Ezer fölött van a visszaküldött adatlapok száma, de nagyon szórt, elsősorban kisebb településekről jöttek vissza a kérdőívek.

POLINSZKY MÁRTA: A minta nem tekinthető reprezentatívnak. 1500 intézmény küldte vissza az adatlapot. Mennyiségileg ez elég sok, de a településarányok nem tükrözik az intézményrendszer tényleges arányait.

TÓT ÉVA: *Azt lehet tudni, hogy sokkal többen vettek részt továbbképzésen, mint a megelőző években, tehát ilyen értelemben ösztönző hatása van annak, hogy beindult a rendszer, és pénz is rendelkezésre állt?*

SÁRI LAJOS: A kormányrendelet elfogadása óta körülbelül hatvan helyen tájékozódtam erről személyesen. Az a tapasztalatom, hogy a finanszírozást ma egyértelműen rendben lévőnek találják a pedagógusok.

TÓT ÉVA: *Beleértve a húsz százalékos hozzájárulást is a jelenlegi alacsony pedagógusok mellett?*

SÁRI LAJOS: Ezen lehet vitatkozni, de én azt gondolom, hogy a költségekhez a pedagógusnak is hozzá kell járulnia. A húsz százalék egyébként nem feltétlenül azt jelenti, hogy a pedagógusnak ezt ki kell fizetnie. Úgy számolunk, hogy egy pedagógusnak a rendelet szerint hét év alatt százhusz órát kell elvégezni. Ez azt jelenti, hogy mai áron 140.000 Ft jut egy pedagógusra ahhoz, hogy teljesítse a százhusz órát. Ebből kell kiindulni. Persze mindig az a kérdés, hogy az iskola hogy dönt. Nagyon sokféle iskola van. Van, amelyik úgy értelmezi, hogy évente 20.000 Ft-ot el kell költenie egy főre. Ilyenkor kezdődik a maximum harminc órás képzések keresése, hogy mindenki legalább egyre el tudjon menni. A legtöbb esetben azonban évente csak a tantestület összlétszámának a harminc százaléka megy el, ami azt jelenti, hogy egy pedagógusra évente átlagosan 60.000 forintot költenek. A megfontoltabb vezetésű intézményekben ezt a pénzt jól használják fel, mert látják, hogy belefér, hogy mondjuk valaki megszerezzen egy diplomát. És úgysem fog mindenki másoddiploma megszerzésére törekedni. A vezetői döntéseket testületi döntésnek kell megalapoznia az iskolában. Van egy öt évre szóló továbbképzési program, ami testületi hatáskör, és van egy beiskolázási terv, ami vezetői hatáskör. Ez a kettő nem választható el egymástól. Az iskola szempontjából alapvető kérdés, hogy a pedagógiai program milyen személyi fejlesztési programokkal valósítható meg. Ebben a rendszerben az a jó, hogy önállósága van az iskolának, és a szakmai önállósága várhatóan nem is fog csorbulni.

TÓT ÉVA: *Az iskolákban folytatott beszélgetések során azt tapasztaltuk, hogy ez nem elsősorban lehetőségként jelent meg, hanem kötelezettségként. Sok helyen értetlenség és ellenállás érzékelhető. Tapasztalataik szerint hogyan fogadták az új rendszer bevezetését?*

SÁRI LAJOS: Ha van is ellenállás, ez nem annak a visszaigazolása, hogy rossz a rendszer. Magamban úgy szoktam fogalmazni, hogy talán az igazgatókkal kéne kezdeni a továbbképzést. Ugyanis a jelenlegi rendszerben az igazgató nincs érdekelve. Azt látja, hogy megint kapott egy plusz feladatot, és nem azt, hogy megint kapott valamire plusz pénzt. Én úgy számolnék, hogy egy nagyobb tantestület esetében kaptam évi két millió forintot, és mondjuk az SZMSZ-ben benne van, hogy minden továbbtanulás ötven százalékát fizeti az intézmény. Persze, ahol soha nem merült fel, hogy mit kellene tenni, hogy jobbak legyünk, ott lehet, hogy ez a pénz csak nyűg. Ha valaki csak kilenc órától kettőig iskolaigazgató, az lehet, hogy csak a plusz feladatot látja benne. De a többiek talán úgy látják, hogy kaptak egy új lehetőséget arra, hogy ezentúl ne kelljen kuncsorogni továbbképzési pénzért, és ne kelljen a helyettesítést szimpátia-alapon elrendezni, mert van rá pénz. A rendszer még valóban nincs kész. De a nagy szolgáltatók nem vonultak ki a rendszerből, a felsőoktatás és a szakmai szolgáltatók együtt ma is a nyolcvan százalékát végzik a továbbképzésnek. Az ő helyzetükben nem történt változás a mai napig sem. A felsőoktatás és a szakmai szolgáltatók kedvezményezett helyzete csak a továbbképzési jegyzék megjelenésekor szűnik majd meg, amikor egyenértékűvé válik szolgáltatói szempontból a kft meg az egyetem.

TÓT ÉVA: *Milyen módon tájékoztatták az új rendszer bevezetéséről az iskolákat?*

POLINSZKY MÁRTA: A rendelet megszületésekor minden igazgató kapott erről egy útmutatót, ami nem jogszabályi nyelven íródott.

SÁRI LAJOS: 1997-ben is kaptak ilyet, amit mi írtunk. Sok helyen jelent meg ezzel foglalkozó útmutatás. A hatvan hely, amit az előbb említettem, nem hatvan iskolát jelent, hanem olyan értekezleteket, ahol több száz résztvevő volt jelen, és órákon keresztül kérdések és válaszok formájában beszélünk erről a témáról.

TÓT ÉVA: *Az iskolák részéről nagyon erős elvárás a programokról szóló megbízható információ is. Aki formailag megfelel az akkreditálás követelményeinek, az attól még lehet, hogy minősíthetetlenül színvonalatlan dolgot szolgáltat.*

SÁRI LAJOS: Az akkreditáció ennek csak az első fázisa. Az akkreditáció az első lépés, és nemcsak azért, mert erre jogszabály kötelezi az államot. Ez több éves munka. A jogszabály is azt mondja, hogy 2003-ig tart az átmeneti időszak. Én optimista vagyok, és azt mondom, hogy ez talán rövidíthető, tehát előbb lesz készen a rendszer. Nagy kérdés, hogy hogyan garantálható, hogy valamennyi továbbképzés jó minőségű legyen. Azt gondolom, hogy ezt hatalmi szervezetnek nem szabad fővállalnia. Itt be kell lépniük a szakmai szervezeteknek. A szakmai szervezeteknek és a kamaráknak ebben borzasztó nagy jelentőségük lesz. Tehát azt gondolom, hogy nekünk feladatunk a minőséggel foglalkozni, de nem feladatunk az, hogy ellenőrizzük a minőséget. Azt gondolom, hogy az államnak legfeljebb az a feladata, hogy kialakítsa a mechanizmusát a szakszerű és folyamatos ellenőrzésnek.

TÓT ÉVA: *A tanárokat az érdekli, hogy ha valamilyen program minősíthetetlenül szervezetlenül és színvonalatlanul zajlik le, lesz-e ennek következménye.*

SÁRI LAJOS: Nem panaszirodaként működünk, de mi leszünk az az intézmény, amelyik a rendszerről szóló információkat összegyűjti. Ennek még nincs kitalálva a módja, hiszen május végén szerveződtünk meg, de már elindult az információs rendszer kialakítása. A mostani akkreditációs úrlapon már rajta van az a kérdés, hogy a szervezők hogyan garantálják saját munkájuk minőségét. Remélhetőleg meg tudjuk majd mondani az ide telefonáló pedagógusnak, hogy milyen visszajelzéseink vannak arról a továbbképzésről, amire jelentkezni akar. Ez nyilván csak egy idő után lesz teljes körű. Lesz egy referensi hálózatunk a szakértőinkből, akik regionálisan elég szórta helyezkednek el az országban, és akik szakértőként vettek részt az előkészítésben. Mindemellet nagyon nehezen tudom elképzelni, hogy „betoppanásos” ellenőrzés legyen a rendszerben, mert ezt az iskolákban is nehezen tudom elképzelni. Azt gondolom, hogy olyan eszközöket kell kifejleszteni, amelyekkel ezek az információk összegyűjthetők. De hadd legyek egy picit kritikus, úgy is mint gyakorló pedagógus. Ha az ember jelentkezik egy továbbképzésre, azért azt nem úgy teszi, hogy kinyitja ezt a könyvet. Nem azzal kezdődik a továbbképzés, hogy kitöltök egy jelentkezési lapot. Az szerintem már az utolsó fázis. Előtte tájékozódni kell, és az iskola vezetőjének is van ebben felelőssége.

POLINSZKY MÁRTA: A minőség problémáját azóta fessegetjük, amióta a koncepció elkészült, és a rendelet megszületett. Nem véletlenül került be a miniszter feladatai közé a rendszer minőségének biztosítása. Ez az utóbbi időben kezd kulcsszavá válni a magyar közoktatásban. A mi gondolkodásunkban is végig benne volt, mert tudtuk, hogy valakinek meg kell csinálnia.

SÁRI LAJOS: Most az a helyzet, hogy éppen a startvonal előtt állunk. Tudjuk, hogy hova kell eljutnunk. Ha meglesz az alapítási és az indítási engedély, akkor elhangzik a startlövés. Amikor megjelenik a továbbképzési jegyzék, onnan kezdve lesz mit vizsgálni. A rendszerszerű működést attól kezdve lehet vizsgálni.

TÓT ÉVA: *A rendszerekhez való viszony azonban gyakran már a dolgok kezdetén eldől. Ezért fontosak azok a panaszok, amik már most megfogalmazódnak.*

SÁRI LAJOS: Azért egyet hadd mondjak. Hétszáz fő jelentkezett szakértőnek, pedig csak egyszer jelent meg a felhívás. 1800 program érkezett be úgy, hogy egyszer jelent meg a felhívás szűk határidővel. Az iskolák negyede mindenfajta kényszer nélkül jelzést adott a dolgról. Ezt lehet elrontani, meg rengeteget javítani rajta, de hogy a rendszer alapvetően beindult, ezt én ma már biztosítva látom. Az összes nyűgével együtt, hogy például elszámolható-e a nyelvtanfolyam vagy sem, elszámolható-e az alapfokú OKJ-s szakma, vagy sem stb.

TÓT ÉVA: *Ezekre ma milyen módon születik válasz?*

SÁRI LAJOS: Itt naponta eszméletlen mennyiségű telefon érkezik. A minisztériumba is érkeznek levelek, azokat most már ideküldik.

TÓT ÉVA: *A központ funkciói között a tanácsadást is fel kellene tüntetni, mert erre érzékelhetően nagyon nagy szükség lenne.*

SÁRI LAJOS: Biztos, hogy ezt végig kell gondolni. Persze annak eldöntése is szükséges, hogy miről adok tanácsot: tartalomról, technikákról vagy jogszabályokról. Egyébként az Internet bekapcsolása nélkül ezt ma már aligha lehet csinálni. Kész

vagyunk a közzétételre szánt információkkal, csak egy aláírásra várunk, hogy megjelenjen az oldalunk. Akár szolgáltatásként is lehetne képzés-közvetítést vállalni. Akár holnap ki tudnánk lépni a hálózatra, mert kész van az anyag, de engedély nélkül ez nem lehetséges. Szeptember 21-től naponta lesz erről szó a tv-ben, az Iskolakultúra szeptemberi, és a Köznevelés következő száma foglalkozik ezzel. A magunk eszközeivel próbáljuk ezt a köztudatba bevinni, csinálunk egy országos továbbképzési tanévnyitót, aminek nagy nyilvánosságot szeretnénk adni. Még egy dolgot hadd mondjak el. Én úgy látom, hogy ez most egy nagy kihívás az oktatási rendszer számára. Óvatosan, de úgy is fogalmazhatnék, hogy a továbbképzés karrier-lehetőséget nyújt a pedagógusoknak.

TÓT ÉVA: *Iskolán kívüli irányba is?*

SÁRI LAJOS: Igen. Én igazgatóként azt mondtam mindig, hogy ha egy pedagógus túllép az iskoláján, azzal lehet, hogy pillanatnyilag az iskolája ráfizet, de hosszabb távon nem így van. Felmerül, hogy mi lesz akkor, ha mi fizettük a továbbképzési díját, és közben átmegy egy másik iskolába. Semmi. A következő évben újra lesz normatíva, akit a helyére felvesznek, szintén érkezik valahonnan, hacsak nem pályakezdő. Szóval nem biztos, hogy minden természetes mozgást dramatizálni kellene.

POLINSZKY MÁRTA: A pedagógusok megkapták a törvényértelmezést és a leírást a rendszerről, és a minisztérium felelősei járják az országot. Itt van vége a minisztérium cselekvési lehetőségeinek. Ezen túl segíthetnek a megyei pedagógiai intézetek és segítenek is, mert maguk is érdekelték ebben.

SÁRI LAJOS: Aki becsukja a szemét és befogja a fülét, azzal nincs mit tenni. Egy bizonyos szint alatt megközelíthetetlené válik az iskola. Ezt a problémát már a tantestületnek kell rendeznie.

TÓT ÉVA: *A régi reflexek nyilvánvalóan működnek. Sok helyen azt mondják, ti tállátatok ki, ti adtok pénzt, ti teszitek kötelezővé, akkor minden részletről tájékoztassatok.*

SÁRI LAJOS: Elmegyek előadást tartani, és utána jönnek a kérdések. De van egy szint, ami alatt számunkra a probléma kezelhetetlen. Onnantól ez fenntartói, vezetői, vagy tantestületi probléma. Mert az az igazgató, aki úgy értelmezi a továbbképzést, hogy el kell mennetek, mert ezt mondja a törvény, az nyilván nem igazán alkalmas vezetésre. Rengeteg fórumra, cikkekre és egyéb alkalomra van még szükség, és a tanácsadásnak is ki kell épülnie. De a mi munkánk nem épülhet az ellenállásra. Nekünk arra kell gondolnunk, hogy előbb-utóbb a rendszer előremozdul. Az intézményekben kezd kialakulni a szakmai közvélemény ezzel kapcsolatban, nyilván a közvetlen érdekelttség is mozgatja, hogy hány órára lesz, ez is motívum. Problémaként jelenik meg az is, hogy a kötelező jutalmazás, meg az előre sorolás be van építve a továbbképzési rendszerbe. De ez nem a továbbképzési rendszer gyengéje, hanem a közoktatás finanszírozásáé. Ha megoldódik a pedagógusok alapvető egzisztenciális problémája, vagyis a bérezése, akkor ez a jogszabályi kitétel is teljeseen más helyi értéket nyer.

POLINSZKY MÁRTA: A kötelező jelleghez azt lehetne mondani, hogy azért, ha valaki hét évig semmiféle képzésben nem vesz részt önhibájából, akkor a mai követelmények között azért az elgondolkoztató, hogy tényleg ott van-e a helye az iskolában.

TÓT ÉVA: *Alig van olyan ország, ahol a továbbképzés formálisan kötelező lenne. Mi indokolta, hogy a magyar rendszer ezt így alakítsa ki? Általános tapasztalat, hogy tizenöt, mondjuk húsz százalék a testületekben akkor is ment képzésre, ha magának kellett megfizetnie vagy megszerveznie, a többiek legfeljebb hébe-hóba, és egy részüket hat lóval se lehetett elhúzni ilyesmire. Nem látszik, hogyan lehet megakadályozni az állami pénzek pazarlását, hogyan lehet elérni, hogy ne alakuljon ki a képző cégek és az igazán tanulni nem akarók között egy csendes alku a papírok megszerzéséről.*

SÁRI LAJOS: Az a kérdés, hogy az intézmény képes-e arra, hogy tudjon kreatívan gondolkodni. A továbbképzési rendszer egy kreatív testületben az állam által hozzáadott érték. De ahol arról szól a dolog, hogy nem megyek be a 22. órára, mert azt már nem fizetik meg, ott nem lehet pozitív hatása. Ha valaki nyúgnek érzi a tanítást, áldozatnak, amit csinál, akkor már vége a pedagógus pályájának.

Mindamélt a továbbképzési rendszer az iskolák és a pedagógusok számára is jó befektetést jelenthet. Érdemes mérlegelni, hogy milyen lehetőségei vannak ma egy pedagógusnak a jövedelem kiegészítésre. Én azt gondolom, hogy az iskolán belül is sok lehetőség van plusz jövedelemre. Ha a tantestület képes szellemi értéket termelni, és az iskolának jó a menedzsmentje, akkor a pedagógusok jelentős pluszjövedelemhez juthatnak.

TÓT ÉVA: *Milyen arányban vannak ilyen intézmények?*

SÁRI LAJOS: Hát azért ez még alacsony, öt százalék alatt lehet, de azért van. Erről szól a történet. Amelyik tantestület eljut odáig, hogy van eladható szellemi értéke, akkor már nem kell a tanárnak elmenni kubikolni, hanem esetleg egy másik pedagógust fog tanítani, mondjuk drámapedagógiára, és ez ebben a rendszerben ma már megfizethető. Ehhez persze másfajta fenntartói viszony is szükséges, ez is lényeges dolog. A fenntartót is meg lehet szólítani ebben az ügyben. Szerintem mindenütt megvan az aktív kisebbség, a középmezőny, meg a mindenben passzívak csoportja. Az az érdekes egy iskolában, hogy mi a domináns. Milyenek a belső arányok az intézményben. Nekiünk a motiváltakat mindenképpen meg kell találnunk, hogy legalább ők ne csalódjanak ebben a rendszerben, legalább ők érezzék, hogy meg vannak szólítva. Ezért örülök, hogy a kínálati oldalon rengeteg dolog jelent meg, és elég sok olyan, ami közvetlenül talán nem is tartozik a pedagógus munkájához. Módszertan terén például teljesen új eszközök is megjelentek. Ha egy továbbképzés azt az élményt nyújtja, hogy amit már tudok, azt igazán értsem is, ez a pedagógiában nagyon fontos.

POLINSZKY MÁRTA: Még egy fontos dolog van. Attól, hogy a pedagógusok rá vannak kényszerítve arra, hogy továbbképzésen vegyenek részt, arra is rá vannak kényszerítve, hogy hasonló helyzetű kollegáikkal találkozzanak.

TÓT ÉVA: *Sokan elmondták, hogy a továbbképzésnek, a tanulásnak, sőt, az önképzésnek sokféle fajtája, módja, eszköze van. Ez a rendszer egy bizonyos fajtáját ismeri el. De a tanfolyamon kívül a szakmai egyesületben való tevékenység, a különféle konferenciák, a fejlesztő munkában való részvétel legalább olyan hatékony, ha időnként nem hatékonyabb, mint a meghirdetett kurzusok.*

SÁRI LAJOS: Ez így van. Valóban van tanulási, illetve továbbképzési értéke az ilyenfajta tevékenységnek. Ez a rendszer arról szól, hogy van egy adott forma, minimum harminc óra, és ehhez rendel az állam pénzt. Ez nem azt jelenti, hogy nem tartja fontosnak a másikat. De vannak olyan támogatási rendszerek, például a KOMA, amiből mást is lehet finanszírozni. Fontos a szakmai információ-csere, hogy találkozzanak egymással, akiknek van egymás számára mondanivalójuk. De ez két külön rendszer. Van azért a jogszabályban némi lehetőség arra, hogy akár államközi szerződéssel alátámasztott nemzetközi kapcsolatok épülhessenek, ilyen a Lingua, a PHARE stb. Kialakultak önfejlesztő iskolák, modelliskolák, amik nem az elmúlt húsz, hanem az elmúlt két évben jöttek létre. Ha van mondandóm, akkor vagy integrálom ebbe a rendszerbe, és akkor finanszírozhatóvá válik, vagy pedig vannak kiegészítő források. Vannak pontok, ahol a továbbképzési rendszer és ezek összeérnek. Ha egy önfejlesztő iskola önmaga csinál valamit, ott modulok vannak, ott nem kell a harminc órát számolni. Az önfejlesztő iskolák egyesülete azt mondja, hogy csinál egy modult, amiből öt óra Nyírteleken van a cigány gyerekekkel való foglalkozásról, öt óra meg Újpalotán a drámajátékról, és akkor máris mód van a két rendszer összekapcsolódására.

POLINSZKY MÁRTA: Nem beszélve arról, hogy találkoztam olyan programindítási kérelemmel, hogy minden évben rendeznek konferenciát a fizika tanároknak külföldi előadókkal. Fontos az is, hogy különböző módszerek hogyan emelhetők be a különféle tanfolyamokba, hogy ne csak hagyományos módon folyjék a képzés. Ezért a kormányprogramban is szerepel, és a mi programunkban is, hogy a képzők képzésével is foglalkoznunk kell. Azt tervezzük, hogy az első kör után, amikor már látjuk, hogy az azonos témákat milyen módszerekkel adják át, konzultációs lehetőséget teremtünk a képzőknek, hogy egymás között tapasztalatot cseréljenek.

MÁSODIK INTERJÚ POLINSZKY MÁRTA FŐIGAZGATÓ-HELYETTESSEL

LISKÓ ILONA: *Az előző interjú 1998 szeptemberében készült, most 1999 februárjában vagyunk. Arra lennék kíváncsi, érzékelhető-e valamilyen változás a pedagógusképzésre vonatkozó kormányzati elképzelésekben.*

POLINSZKY MÁRTA: Az egyik változtatás, amit a kormány programjából ki lehet olvasni, azt a pontot érinti, ami már korábban is nagy vitákat váltott ki. Nevezetesen arról a rendelkezésről van szó, hogy a továbbképzési díjak húsz százalékát magának a pedagógusnak kell fizetnie. Az új kormányprogram szerint a teljes továbbképzési költséget az állam fedezi. A másik változtatási szándék az új kormány programjában a kötelező szakvizsga eltörlése, de ez a mi intézményünk működését

TÓT ÉVA: *Sokan elmondták, hogy a továbbképzésnek, a tanulásnak, sőt, az önképzésnek sokféle fajtája, módja, eszköze van. Ez a rendszer egy bizonyos fajtáját ismeri el. De a tanfolyamon kívül a szakmai egyesületben való tevékenység, a különféle konferenciák, a fejlesztő munkában való részvétel legalább olyan hatékony, ha időnként nem hatékonyabb, mint a meghirdetett kurzusok.*

SÁRI LAJOS: Ez így van. Valóban van tanulási, illetve továbbképzési értéke az ilyenfajta tevékenységnek. Ez a rendszer arról szól, hogy van egy adott forma, minimum harminc óra, és ehhez rendel az állam pénzt. Ez nem azt jelenti, hogy nem tartja fontosnak a másikat. De vannak olyan támogatási rendszerek, például a KOMA, amiből mást is lehet finanszírozni. Fontos a szakmai információ-csere, hogy találkozzanak egymással, akiknek van egymás számára mondanivalójuk. De ez két külön rendszer. Van azért a jogszabályban némi lehetőség arra, hogy akár államközi szerződéssel alátámasztott nemzetközi kapcsolatok épülhessenek, ilyen a Lingua, a PHARE stb. Kialakultak önfejlesztő iskolák, modelliskolák, amik nem az elmúlt húsz, hanem az elmúlt két évben jöttek létre. Ha van mondandóm, akkor vagy integrálom ebbe a rendszerbe, és akkor finanszírozhatóvá válik, vagy pedig vannak kiegészítő források. Vannak pontok, ahol a továbbképzési rendszer és ezek összeérnek. Ha egy önfejlesztő iskola önmaga csinál valamit, ott modulok vannak, ott nem kell a harminc órát számolni. Az önfejlesztő iskolák egyesülete azt mondja, hogy csinál egy modult, amiből öt óra Nyírteleken van a cigány gyerekekkel való foglalkozásról, öt óra meg Újpalotán a drámajátékról, és akkor máris mód van a két rendszer összekapcsolódására.

POLINSZKY MÁRTA: Nem beszélve arról, hogy találkoztam olyan programindítási kérelemmel, hogy minden évben rendeznek konferenciát a fizika tanároknak külföldi előadókkal. Fontos az is, hogy különböző módszerek hogyan emelhetők be a különféle tanfolyamokba, hogy ne csak hagyományos módon folyjék a képzés. Ezért a kormányprogramban is szerepel, és a mi programunkban is, hogy a képzők képzésével is foglalkoznunk kell. Azt tervezzük, hogy az első kör után, amikor már látjuk, hogy az azonos témákat milyen módszerekkel adják át, konzultációs lehetőséget teremtünk a képzőknek, hogy egymás között tapasztalatot cseréljenek.

MÁSODIK INTERJÚ POLINSZKY MÁRTA FŐIGAZGATÓ-HELYETTESSEL

LISKÓ ILONA: *Az előző interjú 1998 szeptemberében készült, most 1999 februárjában vagyunk. Arra lennék kíváncsi, érzékelhető-e valamilyen változás a pedagógusképzésre vonatkozó kormányzati elképzelésekben.*

POLINSZKY MÁRTA: Az egyik változtatás, amit a kormány programjából ki lehet olvasni, azt a pontot érinti, ami már korábban is nagy vitákat váltott ki. Nevezetesen arról a rendelkezésről van szó, hogy a továbbképzési díjak húsz százalékát magának a pedagógusnak kell fizetnie. Az új kormányprogram szerint a teljes továbbképzési költséget az állam fedezi. A másik változtatási szándék az új kormány programjában a kötelező szakvizsga eltörlése, de ez a mi intézményünk működését

és a továbbképzési rendszer működését közvetlenül nem befolyásolja. Ezekről a szándékokról egyelőre a kormányprogramból értesültünk, és nyilatkozatokat olvashattunk az újságokban. Jogszabályi szinten az új kormány még nem változtatott semmin.

Az idei költségvetési törvény során viszont már történt néhány lényeges változtatás. Az egyik az, hogy korábban – a közoktatási törvény szerint – szakmai feladatokra be volt tervezve a közoktatási költségvetés két százaléka, térségi feladatokra ugyancsak két százalék, és pedagógus továbbképzésre három százalék. A mostani költségvetés – nyilván a pénzügy nyomására – ezt összevonva, hét százalékként kezeli, tehát az egyes feladatkörök nincsenek elkülönítve. Ez azt jelenti, hogy bár az idén még megvan a három százalék a pedagógus továbbképzésre, semmi garancia nincs arra, hogy ez jövőre is ennyi lesz. A hét százalékon belüli arányok ugyanis szabadon mozgathatóvá váltak. Márpedig az eddig kiépített rendszer legfontosabb eleme az volt, hogy intézményi szintről előre tervezhető legyen. Mert mit ér az intézményi továbbképzési program, ha kiderül, hogy az iskola jövőre már nem kapja meg azt a továbbképzési pénzt, amit az idén betervezett?

Változtatást jelentett az is, hogy az egy pedagógusra eső továbbképzési „normatíva” elosztási mechanizmusát az előző kormány elképzelései szerint minden évben a minisztérium határozhatta meg a korábbi tapasztalatok figyelembevételével. Így valósulhatott meg, hogy a második évben a kistéleplésen dolgozó tanárok továbbképzési normatíváját másfélszeresére növelték, mert az volt a tapasztalat, hogy számukra a közlekedési viszonyok és egyéb tényezők költségesebbé teszik a továbbképzést. Ehhez képest a mostani költségvetésnél az Oktatási Minisztérium belement abba – amit egyébként a Pénzügyminisztérium már korábban is próbált erőltetni –, hogy az egy pedagógusra számolt normatíva összege egységes legyen. Ebből az következik, hogy a továbbiakban már nincs mód a gyakorlati tapasztalatok alapján történő differenciálásra.

Ugyancsak megszűnt az a lehetőség is – amit korábban nagy nehezen elértünk –, hogy a továbbképzési pénzekkel tanévre, és nem költségvetési évre lehetett elszámolni. És végül megszűnt az a lehetőség is, hogy a továbbképzési pénzek tíz százalékát a fenntartók használhassák fel az általuk fontosnak és aktuálisnak tartott továbbképzési feladatokra. Most az összes továbbképzési pénzt ki kell osztaniuk egységesen, mindenféle differenciálási lehetőség nélkül. Minden pedagógus után kap az iskola egységesen 21.800 Ft-ot. Ezzel az oktatási kormányzat elvesztette azt a döntési lehetőséget, ami a rendszer rugalmasságát biztosíthatta volna.

LISKÓ ILONA: *Mi a véleménye a húsz százalékos pedagógus-hozzájárulás eltörléséről?*

POLINSZKY MÁRTA: Ez egy nagyon népszerű intézkedésnek ígérkezik. Annak idején három dolog szólt a pedagógus-hozzájárulás mellett. Az egyik az, hogy amíg nem volt költségvetési támogatás, a fenntartó önkormányzatok addig is jelentős összeget áldoztak pedagógus-továbbképzésre. Tehát volt a rendszerben egy forrás, amit a száz százalékos költségvetési támogatás megszüntetne, holott nem szabad ezt a forrást megszüntetni, mert így több pénz van a rendszerben. Másrészt azt vártuk, hogy a kötelező hozzájárulás növelni fogja a pedagógusok érdekeltségét a továbbképzésben. Komolyabban veszik, ha áldozniuk kell rá, mintha teljesen ingyen kap-

ják. Harmadrészt pedig, ha az egész továbbképzési költséget az állam fizeti, iszonyatosan fel fognak menni az árak, amelyeket némiképpen féken tartott, hogy az alacsony bérű pedagógusoknak a költségekből részt kellett vállalniuk. Mindemellett az első év tapasztalatai azt mutatták, hogy nem kellett a pedagógusoknak kifizetni a húsz százalékot, mert az iskola, illetve az önkormányzat a legtöbb esetben átvállalta. Tehát ez már eddig is inkább szimbolikusan működött, mint valóságosan.

LISKÓ ILONA: *A finanszírozási változtatások a továbbképzési központ költségvetését is érintették?*

POLINSZKY MÁRTA: Még nem tudjuk, hogy az idén mennyi pénzt kapunk. Mi közhasznú társaság lévén a szerződésünk alapján augusztus végéig elkészítettük a költségigényünket. Nekünk egy határozatlan időre szóló közhasznú szerződésünk van a minisztériummal, amelyben meg van határozva, hogy az első három évre mekkora a költségvetési támogatás. Ezt előzetes számítások alapján határoztuk meg, de augusztusban már láttuk, hogy a tervezettnél több bevételhez tudunk jutni, s így az eredetileg tervezettnél harminc millióval kevesebbet kértünk a tárcától. Ezt a központ felügyelő bizottsága elfogadta, mi letettük a minisztérium asztalára, és azóta nem történt semmi. Semmilyen válasz nem érkezett, vagyis még nem tudjuk, hogy mennyi lesz a költségvetésünk. A közhasznú szerződésnek megfelelően elkészítettük a tavalyi évről a beszámolót is határidőre, és elküldtük a minisztériumba. Most várjuk, hogy mi történik.

LISKÓ ILONA: *És mi a helyzet a dolgozók bérével? Fizetést azért kapnak?*

POLINSZKY MÁRTA: Azért előnyösebb egy gazdasági szervezet, mint egy költségvetési intézmény, mert a saját bevételeinkből tartalékot képezhetünk. Mindennapi működési problémáink jelenleg még nincsenek. Ez egy jól bevált forma, és nekünk jó adottságaink vannak ehhez. Van egy szállodánk, amiből bevételünk van, jó színvonalon felszerelt oktatótermeink vannak stb. Rendszeresen vannak nálunk rendezvények, nagyon népszerű az intézmény, több nemzetközi konferencia is volt már nálunk, és ez szépen jövedelmez. Számos továbbképzés és konferencia számára kedvezőbb szállási és oktatási feltételeket tudunk biztosítani, mintha ehhez például egy szállodát kellene igénybe venni. Itt tényleg sikerült egy olyan intézményt létrehozni technikai és egyéb szempontból is, ami már megfelel a XXI. század igényeinek.

LISKÓ ILONA: *A továbbképzési központ működésével is elégedett?*

POLINSZKY MÁRTA: Igen. Egy nagyon erős, jó munkabírású profi-csapat jött itt össze. Olyan emberekből áll az intézmény, akik tudják, hogy ha munka van, akkor nem számít, hogy mettől meddig tart a munkaidő.

LISKÓ ILONA: *Hogyan történt a benyújtott programok elbírálása?*

POLINSZKY MÁRTA: 1998 őszére az intézmény az akkreditációs bizottsággal együtt már kidolgozta azt az eljárást, hogy hogyan lehet lebonyolítani a pedagógus-továbbképzésre benyújtott 1800 program bírálatát. Első menetben megtörtént a benyújtott programok elbírálása. A PAB a pályázatok körülbelül öt százalékát elfogadhatónak minősítette, öt százalékát elutasította, kilencven százalékáról viszont az a döntés született, hogy a program átdolgozást vagy kiegészítést igényel. Ezeket visszaküldtük a pályázóknak. Ezután regionális munka-konferenciákat szerveztünk, ahol azoknak a programszervezőknek, akiknek a programjait a PAB átdolgozásra

vagy kiegészítésre javasolta, egyéni konzultációs lehetőséget biztosítottunk a legjobb szakértők segítségével. Ez az eljárás nagyon jól működött. Addigra elkészültek azok a segédanyagok is, amelyek a kérdőívek kitöltését és értelmezését segítették, tehát már ezt is a pályázók kezébe tudtuk adni. Ugyanekkorra az a kritériumrendszer is nyilvánosságra került, amelynek alapján a PAB minősítette a benyújtott programokat. Elég sok szemrehányás ért bennünket azért, hogy ezeknek a dokumentumoknak már akkor rendelkezésre kellett volna állni, amikor a programkészítők benyújtották a pályázataikat. Ez kétségtelenül igaz, de számtalan olyan probléma volt, ami számunkra is csak akkor derült ki, amikor megismertük a pályázatokat. A legtöbb problémát egyébként a pályázók számára a minőségbiztosítás kötelezettsége jelentette. Látszik, hogy ez a legaktuálisabb probléma az egész oktatásügyben, és ezen belül a pedagógus-továbbképzésben is. Erre a célra egyébként külön segédanyagot jelentettünk meg, ami az általános bevezetón túl praktikus tanácsokat is ad a programszervezőknek.

LISKÓ ILONA: *Hol voltak a munka-konferenciák?*

POLINSZKY MÁRTA: Hét munkakonferencia volt az ősszel, kettő Budapesten és a többi vidéken. Ezeket mi rendeztük és minden pályázónak egyéni konzultációs lehetőséget biztosítottunk. A pályázó a konzulenssel nemcsak a munkakonferencián találkozhatott, hanem utána is fölkereshette, és tanácsot kérhetett tőle, ha még valamilyen problémája volt. Ennek a munkának a költségeit a mi intézményünk állta. Mostanra visszaérkeztek a javított, átdolgozott és kiegészített programok. Éppen ezen a hétvégén tartott egy tanácskozást az akkreditációs bizottság a konzulensekkel a pályázatok értékeléséről. A konzulensek négyféle javaslattal élhettek: elfogadás, elutasítás, illetve konzultáció az elfogadásról vagy az elutasításról. A mostani tanácskozás azokról a problematikus esetekről szólt, ahol a döntés közös konzultációt igényelt.

Az átdolgozott programoknak a nagy része egyébként minőségileg nagyon sokat javult. Vannak olyan programok, amelyek a javítás után jobb színvonalúak lettek, mint azok, amelyeket a PAB már az első bírálat során elfogadott. Tehát itt valóban zajlott egy tanulási folyamat, amelynek során a pályázók megértették az elvárásokat, megértették a fogalmi rendszert, és világossá váltak számukra a minőségi követelmények is. Ezt a folyamatot nagyon pozitívnak érzem. Egyébként több olyan visszajelzés érkezett, amely szerint a pályázók is elégedettek, sőt az itteni tapasztalataikat más pályázatok során is hasznosan tudják alkalmazni.

LISKÓ ILONA: *Kik voltak a konzulensek?*

POLINSZKY MÁRTA: Az általunk korábban kiképzett 360 szakértőből választottuk ki azt a nyolcvan főt, akiket a bírálat során konzulensi munkára kértünk fel. A kiválogatásnál az akkreditációhoz szükséges tudás volt a szempont, és nagyon fontos volt a regionális hovatartozás is, tehát hogy minden nagyobb régióban legyenek konzulensek.

LISKÓ ILONA: *Hány tagja van a PAB-nak?*

POLINSZKY MÁRTA: Kilenc. Öt főt ad a Köznevelési Tanács és négy főt adnak különböző minisztériumok. Véleményem szerint az akkreditációs bizottság nagyon jól működik. Ennek az az oka, hogy ez a bizottság ugyan nagyon különböző emberekből áll, de közösen végigcsinált egy olyan folyamatot az összes buktatójával és ne-

hézségével együtt, amelynek nem volt előzménye a hazai közoktatásban, és a munka közben nagyon jól összekovácsolódott. Igazi jó légkörű, nyitott, együttgondolkodásra képes csapattá vált. Szerencsére az összetétel eddig még változatlan maradt, a megbízását még senkinek nem vonták vissza. Egyébként a PAB hatékony működésében nagy szerepet játszottak a továbbképzési központ akkreditációs irodájának a munkatársai is, akiknek a lelkesedése és áldozatvállalása nélkül ezt a feladatot nem lehetett volna elvégezni.

LISKÓ ILONA: *Várhatóan milyen eredménnyel zárul az akkreditáció?*

POLINSZKY MÁRTA: Most a konzulensekkel való megbeszélés után úgy látom, hogy az 1400 átdolgozott programból száz lesz olyan, amit el kell utasítani, és 1300-at el fognak fogadni. Tehát ez azt jelenti, hogy a már korábban elfogadott százzal együtt lesz körülbelül 1400 akkreditált továbbképzési program. Eközben az akkreditáció folytatódik. Most is van bent már körülbelül kétszáz új kérelem. Az új továbbképzési jegyzék 1999 december végéig jelenik meg, ami azt jelenti, hogy a 2000/2001-es tanévben már csak a hivatalos továbbképzési jegyzékben megjelent programokra, a felsőoktatási intézmények által folytatott szakirányú továbbképzésre és a pedagógus munkát segítő felsőfokú OKJ-s szakmai képzésre lehet a normatívát elkölteni. Azt prognosztizáljuk, hogy most még lesz egy újabb „beküldési hullám”, mivel azoknak van még esélyük bekerülni a továbbképzési jegyzékbe, akik március végéig beadják a kérelmet. Azt gondolom, hogy végül is egy 1800-2000-es lista lesz, tehát egy igen bőséges kínálatot tudunk nyújtani a pedagógusoknak.

LISKÓ ILONA: *A most elfogadásra kerülő programok közül hány százalékot jegyeznek felsőoktatási intézmények?*

POLINSZKY MÁRTA: A felsőoktatási intézmények körülbelül negyven százalékot, a megyei pedagógiai intézetek körülbelül húsz százalékot, a többiek pedig iskolák, alapítványok és gazdasági társaságok által jegyzett programok. A pedagógiai intézetek azért vannak viszonylag alacsony arányban képviselve, mert felosztották maguk között a témákat, és csak a rájuk eső programokra kértek alapítási engedélyt. Ez persze nem jelenti azt, hogy nem kérnek majd indítási engedélyt olyan programokra is, amelyeknek az alapítását egy másik pedagógiai intézet jegyzi. Ez anyagi megtakarítást is jelent a számukra, mert az alapítási és a programindítási engedély is pénzbe kerül, ráadásul az alapítási kérelem sokkal többbe, mert az a tervezett óraszámától is függ. Az ő esetükben tudatos munkamegosztásról és pénzügyi tervezésről van szó. Ezt a felsőoktatási intézmények is megtehették volna, de ott nem jött létre ilyen kooperáció az intézmények között.

LISKÓ ILONA: *Hogyan befolyásolja a jelenlegi oktatási kormányzat álláspontja a pedagógusok viszonyát a továbbképzéshez?*

POLINSZKY MÁRTA: Az első évben az volt a tapasztalatunk, hogy a legnépszerűbbek azok a felsőoktatási programok voltak, amelyek a szakvizsgával egyenértékű képzést kínáltak. Ezt találták a legvonzóbbnak és a legbiztonságosabbnak. Most arra számítok, hogy a kötelező szakvizsga eltörléséről szóló minisztériumi nyilatkozatok után a százhusz órás továbbképzési formák lesznek majd népszerűbbek a pedagógusok szemében.

LISKÓ ILONA: *Az új oktatási minisztérium változtatási szándékai már valamilyen rendelkezés formájában is megfogalmazódtak?*

POLINSZKY MÁRTA: Nem, mi úgy értesültünk, hogy május-júniusra tervezik a kormányrendelet felülvizsgálatát. Miután mi benne vagyunk és látjuk, hogy hol vannak a problémák, intézményünk arra készül, hogy akár kérdezzek bennünket, akár nem, javaslatokkal fogunk élni. Igaz, hogy mi nem ugyanezek a pontokon, de azért látunk változtatni valót. Nagyon örülünk annak, hogy az új oktatási tárca nem nyúlt hozzá mindjárt az elején, tapasztalatok és ismeretek nélkül a rendszer átalakításához. Azt reméljük, hogy ha megfontoltan látnak neki a jogszabály módosításának, akkor valóban lehet azon javítani.

CENTRAL EUROPE

INTERNATIONALE ZUSAMMENARBEIT UND UNGARISCH-DEUTSCHE PARTNERSCHAFT

Wenn man sich reflektierend auf die Absichten und Wirkungen der Erwachsenenbildung in der internationalen Zusammenarbeit und in den bilateralen Partnerschaften einläßt, dann wird man leicht versucht sein, nach passenden Metaphern für erstrebenswerte oder eben vermeidenswerte Entwicklungen zu suchen.

Da wir neuerdings wieder häufiger dem antiken wie aktuellen pädagogischen Philosophen Sokrates als Bezeichnung für die Bündelung von ehemals Einzelmaßnahmen der Europäischen Union (EU) in der Allgemeinen Bildung zur Unterstützung der Schulen, Universitäten und Erwachsenenbildung in der Förderung von Fremdsprachen, Information, Austausch, Fernunterricht und Mobilität begegnen, fällt uns der Bezug zur Erwachsenenbildung mit dem Verweis auf die sokratische Methode leicht. "Die Gesprächsform ist etwas echt Sokratisches: die Dichtung führte ein Geschehen vor Augen, die Sophisten bedienten sich des Vortrags. Hier aber spricht ein Fragender, der selbst in der Fragenot lebt: er fragt nicht, um etwas was er weiß, zu entwickeln, geschickt an den Mann zu bringen, sondern er fragt, indem er den anderen fragt, sich selbst und für sich selbst."¹ Interessanterweise geht die EU bald noch einen Schritt weiter, wohl bekannten Namen von Erwachsenenbildnern eine neue Bedeutung zu geben; schließlich wird im jetzt vorbereiteten Sokrates II ein Programmbereich nach Grundtvig, dem geistigen Urvater der dänischen Volkshochschulidee, benannt.² Mir scheint, daß einerseits Sokrates die dauerhafte Suche und damit den Beitrag der Bildung zum wissenden und mündig handelnden Bürger in der demokratischen Zivilgesellschaft gut symbolisiert. Andererseits werden wir in der internationalen Erwachsenenbildung immer wieder an den Mythos des Sisyphos erinnert: "Die Götter hatten Sisyphos dazu verurteilt, unablässig einen Felsblock einen Berg hinaufzuwälzen, von dessen Gipfel der Stein von selbst wieder herunterrollte. Sie hatten mit einiger Berechtigung bedacht, daß es keine fürchterlichere Strafe gibt als eine unnütze und aussichtslose Arbeit."³ Da Sisyphos das Trotzallem und Immerwieder bei allem

¹ Fritz Blättner: Geschichte der Pädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer 1968, S. 20.

² Helmut Kuhne: Der Stand der Beratungen zu SOKRATES II – insbesondere Erwachsenenbildung. (Man.) S. 3.

³ Albert Camus: Der Mythos von Sisyphos. Ein Versuch über das Absurde. Hamburg: Rowohlt 1966, S. 98.

Scheitern und allen Schwierigkeiten verkörpert, scheint er in unserem Zusammenhang ein weiterer geeigneter Namenspatron zu sein. Schließlich komme ich nicht umhin, an das Bild von Ham and Eggs zu denken, das mir ungarische Kolleginnen und Kollegen, nach einer Studienfahrt durch Institutionen der Erwachsenenbildung in Deutschland, von einer Zukunftswerkstatt im Soester Landesinstitut für Schule und Weiterbildung mitbrachten: "Das mit der Kooperation ist ja eine schwierige Geschichte. Eine Henne sagte zu einem Schwein: 'Weißt du, wir sollten eigentlich kooperieren. So viele Menschen lieben Ham and Eggs. Sollten wir nicht kooperieren?' Da sagt das Schwein: 'Das ist eine wunderbare Idee.' Aber dann denkt es plötzlich noch einmal nach und sagt: 'Und was passiert dann eigentlich mit mir?' 'Ja,' sagt das Huhn, 'einer geht bei der Kooperation immer drauf.'⁴ Sicherlich gibt es viele Beispiele dafür, daß Dominanzgefahren oder Paternalismus die konkrete Zusammenarbeit beherrschen und das oft labile Gleichgewicht von Kooperation und Konkurrenz unterminieren. Offen ausgesprochen oder als selbstverständliche Annahme gilt dagegen in der internationalen Zusammenarbeit und Erwachsenenbildung, daß sie im Ansatz, in der Durchführung und im Ziel partnerschaftlichen und partizipativen Charakter tragen sollte. Dies anzustreben und das Handeln kritisch reflektierend zu begleiten, ist Aufgabe aller Beteiligten, sowohl im wohl verstandenen Eigeninteresse als auch im Hinblick auf die Betroffenen.

Die drei Metaphern von Sokrates, Sisyphos und Ham and Eggs sollen in diesem Beitrag immer wieder aufgespürt werden. Was folgt, ist demnach kein Lexikonartikel. Hier gibt es ausgezeichnete Übersichten, die die unterschiedlichen Ziele und Zwecke, Formen und Inhalte, Anbieter und Abnehmer, Finanzierung und Durchführung, die spezifischen Rollen und Funktionen nationaler, regionaler und internationaler Organisationen auf staatlicher, zivilgesellschaftlicher und universitärer Ebene darlegen und die die Diskussion um Partnerschaften, Ownership, Hilfe und Selbsthilfe in der Aus- und Fortbildung, in Information und Austausch, Forschung und Dokumentation kritisch diskutieren.⁵ Vielmehr geht es um einige persönliche Reflexionen, die in eigenen Worten oder durch Zitationen, weil entweder typisch oder illustrativ, über Wünschenswertes, Erreichtes, Machbares und Fehlgeschlagenes nachdenken.

Lebenslanges Lernen: für alle, jederzeit, weltweit!

Dieser Slogan ist die Einladung oder Warnung vor einer sich abzeichnenden Realität, auf die sich die Menschen, Jung und Alt, vor allem aber die Anbieter und Bildungsverantwortlichen überall einzustellen haben. In einigen entwickelten Industrienationen haben wir die Relation, daß etwa zwei Drittel aller Bürger Erwachsene sind und bereits jetzt etwa die Hälfte davon jährlich an Weiterbildung in irgendeiner Form – allgemein, beruflich, politisch, kulturell – teilnehmen, bereits

⁴ Otto Herz, in: *Informationen Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen*, 3/98, S. 40.

⁵ Vgl. z.B. Albert C. Tuijman (Ed.): *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford: Pergamon 1996.

erreicht.⁶ Die weitere Beschleunigung gesellschaftlicher und technologischer Entwicklungen und die demographischen Veränderungen – mehr Menschen leben länger und aktiver – werden diese Tendenz eher noch verstärken. Und schon jetzt gibt es Anzeichen dafür, daß die während der Erwerbslebensarbeitszeit erworbene Motivation zu und Gewöhnung an ständige berufsbezogene Weiterbildung sich mit dem Ruhestand auf andere Lernbereiche richtet, für die man während der Berufsphase weniger Zeit und Kraft aufwenden konnte. Es ist nicht zu erwarten, daß die Transformationsländer und die weniger entwickelten Länder tendentiell vor anderen Perspektiven stehen. Berücksichtigt werden muß hier, daß das durchschnittliche Lebensalter oft noch niedriger, das schulisch erworbene Wissen unter qualitativen Gesichtspunkten möglicherweise weniger gut und schon deshalb schneller veraltet, und so der Bedarf an Weiterbildung auch aus diesen Gründen eher noch stärker wachsen wird. Nicht umsonst wird dies heute oft als permanente Anpassungsweiterbildung bezeichnet.

Dies sollte allerdings im Kontext eines Paradigmenwechsels gesehen werden, der das Lernen und die Lernenden – weniger wird von Erziehung und Bildung gesprochen – in den Mittelpunkt der Überlegungen stellt, bei der 'lifelong education' durch 'lifelong learning' ersetzt wurde, das wiederum durch das mehrdimensionale 'learning throughout life' eine neue Konkurrenz erhalten hat.⁷ Eine Nuancenschiebung mußte auch das von der EU 1996 ausgerufene 'Year of lifelong learning' aushalten, das in Deutschland seine besondere Konnotation durch die Übersetzung als 'Jahr des lebensbegleitenden Lernens' erhielt.⁸ Die wiederkehrenden Jahre der UN oder EU für ein wichtiges und lohnenswertes Ziel haben damit neben dem schon seit Jahrzehnten gepflegten Weltalphabetisationstag ein neues Ziel – manchmal möchte man meinen Opfer – erhalten, deren Wirkungen wir zu verfolgen und einzuschätzen suchen. So wird es möglicherweise auch der 1997 durch die Delegierten der V. UNESCO-Weltkonferenz für Erwachsenenbildung verabschiedeten "Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter" ergehen, die in ihrem 26. Abschnitt festhält: "Wir sind entschlossen sicherzustellen, daß lebenslanges Lernen im beginnenden 21. Jahrhundert größere Bedeutung erlangt. Dafür verpflichten wir uns, die Lernkultur durch die Aktion "Täglich eine Stunde Lernen" und die Gestaltung einer UN-Woche des Erwachsenenlernens zu fördern."⁹

Immer weniger und seltener hat dieser wachsende Bedarf – weder für die Gesellschaften noch für die Individuen – im Zeitalter der Globalisierung einen rein nationalen Charakter. Immer mehr Menschen leben in permanenter Grenzüberschreitung, beruflich, im Urlaub, wenn schon nicht physisch, dann über Datenhighways,

⁶ Willem Houtkoop, Hessel Osterbeek: Demand and Supply of Adult Education and Training. In: Paul Belanger, Albert Tuijnman (Eds): *New Patterns of Adult Learning: A Six-Country Comparative Study*. Oxford: Pergamon and Hamburg: UIE 1997, S. 21.

⁷ Vgl. R. H. Dave (Ed.): *Foundations of Lifelong Education*. Oxford: Pergamon Press 1976; Günther Dohmen (Hrsg.): *Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen?* Bonn: BMBF 1996; Jacques Delors et. al.: *Learning: The Treasure Within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO Publishing 1996, insbes. S. 22-24.

⁸ Vgl. Günther Dohmen: *Lebenslanges Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn: BMBF 1996.

⁹ UNESCO: *Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter*. Hamburg: UIE 1998, S. 9.

weltweite Netze oder die kaum mehr zählbaren und bezähmbaren Fernsehkanäle. In wachsendem Umfang werden Produkte und Dienstleistungen von vorneherein multinational geplant und realisiert. Denn erst ab einer bestimmten Dimension lohnen sich die Investitionen. Das ist bei der Hard- und Software im Bildungsbereich nicht anders. Und weil das jetzt schon so ist und sich noch verstärken wird, wir aber über die Wirkungen multi- und transnationaler Produktion und Vermarktung, damit verbundener Innovationen und Entwicklungen und darauf bezogener Lern- und Fortbildungsprozesse aus der Perspektive der Erwachsenenbildung so gut wie nichts wissen, sind wir über – auch für den Bildungsbereich – entscheidende und äußerst dynamische gesellschaftliche Triebkräfte und Einflußfaktoren nur sehr begrenzt im Bilde. Man denke dabei nur an die Diskussion, daß viele sogenannte bildungsreformerische Tendenzen heute eher als 'technology driven' charakterisiert werden. Ähnliches ließe sich für weitere Sektoren zunehmender Globalisierung und Internationalisierung von Politik und Kultur sagen. Zunehmend werden dazu kritische Positionen formuliert:

*"If the transition towards the knowledge economy and the knowledge society continues to be guided by the imperatives of liberalisation, deregulation, privatisation and competition-driven globalisation, and if these imperatives continue to govern the development and use of modern information and communication technologies, it is certain that the training of the future will occasion the emergence and consolidation of a global social apartheid based on knowledge and the inequalities to be found within the human resource as a whole... They will no longer be subjects for initiation into new depths of knowledge, nor will they be objects assigned to new retraining or skill upgrade schemes. This will apply as much to the human resource as an individual as to the collective human resources assembled in a village, a neighbourhood, a town, a region, a country and even a continent (the case of Africa springs to mind here)..."*¹⁰

Bildungsforschung müßte daher viel stärker als bisher internationale Fragesstellungen beinhalten, Globalisierung auch für den Bildungsbereich ernstnehmen.¹¹ Zusätzlich zu den begleitenden oder auswertenden Evaluationen von grenzüberschreitenden Bildungsprojekten, müßte auch Grundlagenforschung zu einer sich grundsätzlich neu stellenden Perspektive des Lebens und Lernens im 21. Jahrhundert betrieben werden. Diese Forschungsarbeiten vergleichender Erwachsenenbildung sollten interdisziplinär und transnational angelegt sein, so wie auch die gesellschaftliche Wirklichkeit sich nicht eingrenzen läßt.

¹⁰ Ricardo Petrella: The Snares of the Market Economy for Future Training Policy: Beyond the Heralding there is a Need for Denunciation. In: European Vocational Training Journal, 3/1994, S. 30.

¹¹ Vgl. die diversen Beiträge in Shirley Walters (Ed.): Globalization, Adult Education and Training. Impact and Issues. London & New York: ZED Books, Bonn: IIZ/DVV, Hamburg: UIE/UNESCO, Toronto: ICAE, Cape Town: CACE Publication, Leicester: NIACE 1997, insbes. Ove Koorsgaard: The impact of Globalization on Adult Education, S. 15-26.

Internationale Erwachsenenbildungs Zusammenarbeit

Die Weltkonferenzen der UNESCO zur Erwachsenenbildung, die im zwölfjährigen Rhythmus seit 1949 in Helsingor und danach in Montreal, Tokio und Paris stattfanden, haben sich in jeweils unterschiedlichen Orientierungen – geprägt vom Friedenswillen und Nachkriegswiederaufbau oder den reformeifrigen frühen siebziger Jahren – erwartungsvoll zu Internationalität und Zusammenarbeit geäußert. Das war auch 1997 bei Confintea V in Hamburg nicht anders: wieder wurden die aus der Rückschau gewonnenen Erfahrungen mit den Zukunftsperspektiven konfrontiert, die sich in der gegenwärtigen (nicht nur) ökonomischen Globalisierung, den neuen (und nicht nur) Informationstechnologien, der dramatischen Verschwendung – leider nicht nur Nutzung – natürlicher und unwiederbringlicher Ressourcen, der massiven Ansammlung von Reichtum in den Händen Weniger und gleichzeitiger massenhafter Verarmung in den einzelnen Ländern im Nord-Süd-Gefälle sowie der immer wieder beklagten Verletzung der Menschenrechte und Beschränkung politischer und sozialer Partizipation in dramatischer Weise abzeichnen. Und wieder waren in den Plenarsitzungen Hoffnungsbekundungen sowie die üblichen Forderungen und Absichtserklärungen zu hören. Ich möchte nicht mißverstanden werden, das ist nicht verbitterter Zynismus eines ergrauenden Mittäters, sondern Anerkenntnis bestimmter Rituale, die auch wir in der Erwachsenenbildung brauchen: zur eigenen Ermunterung und Motivation, zur Verstärkung unserer Informations- und Lobbyarbeit, zur Stützung unserer Akquisitionsbemühungen.

Zur Vorbereitung auf Confintea waren zehn thematische Schwerpunkte ausgewählt worden, die den Hintergrund für die später verabschiedete Agenda für die Zukunft bildeten. "Enhancing international cooperation and solidarity" war der Text überschrieben, der unter der Koordination des Instituts für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (IIZ/DVV) entstanden war und die folgenden weitreichenden Feststellungen und Zielsetzungen enthielt:

"Mutual learning between and within all partner organizations will be a significant test of whether or not the organizing principles of partnership and learner participation have been implemented.

Governments must provide the frameworks; but the necessary multiplicity of all actors must be recognised and become part of new international partnerships for North-South, East-West, South-South and North-North cooperation. Governments, NGOs, ordinary citizens and civil society in all its variety (e.g. business, trades unions, the media, religious, political and and cultural groups) must be fully involved.

Commitment to advocacy about the potential of adult learning must be accompanied to reduce the growing inequalities resulting from globalisation."¹²

Die Agenda for the future ging sogar noch weiter und forderte unter Abschnitt "52. Nationale, regionale und globale Zusammenarbeit, Organisationen und Netzwerke zum Lernen im Erwachsenenalter zu stärken: indem die organisations- und bereichsübergreifende Zusammenarbeit gefördert und verstärkt wird; indem vorhandene nationale, regionale und globale Netzwerke der Erwachsenenbildung

¹² Paul Fordham, in: *Adult Education and Development*, 49/1997, S. 230.

durch gemeinsame Nutzung von Informationen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie durch die Förderung eines Dialogs auf allen Ebenen unterstützt werden; indem Fördereinrichtungen ermuntert werden, zu Netzwerken für lokale, regionale und globale Zusammenarbeit zwischen Lehrenden in der Erwachsenenbildung finanziell beizutragen; indem negative Auswirkungen von Strukturanpassungsprogrammen und anderen Maßnahmen (in Finanz-, Handels-, Arbeits-, Gesundheits- und Unternehmenspolitik) auf die Bereitstellung von Mitteln für den Bildungsbereich, insbesondere für die Erwachsenenbildung, überwacht und Maßnahmen zur Vermeidung unternommen werden.¹³

Aber lauert hier neben Sokrates nicht auch Sisyphos ein wenig um die Ecke? Schon 1972 hatten beide in Tokio vernehmen dürfen:

“Cooperation was not to be confused with a process of ‘westernizing’ the whole mankind; the developing countries, in trying to find a means of projecting their own historical identity, must offer alternative ways of life and new scales of values.

Special assistance should be concentrated on specific projects which were likely to have lasting effects. It should pay more attention to the creation of infrastructures and to the training of people to train others than to direct intervention. In no circumstances should it result in a brain-drain to the developed countries.

...It was impossible to regard as the accomplishment of a humanitarian duty a policy which consisted of maintaining the structures of economic dependence and allowing private monopolies to fix the prices of raw materials. Only when the bases of economic collaboration had been put right would it be possible to talk about cooperation to ensure the progress of free men towards a more humane and more meaningful life.”¹⁴

Dem folgten dann mit dem gleichen positiven und engagierten Impetus die Empfehlungen zur Entwicklung der Erwachsenenbildung auf UNESCOs 19. Generalversammlung in Nairobi 1976, die ernsthaft versuchten, positive Erfahrungen und die Umkehrung bitterer Erkenntnisse normativ zu setzen:

“Member states should strengthen their cooperation, whether on a bilateral or multilateral basis, with a view of promoting the development of adult education, the improvement of its content and methods, and efforts to find new educational strategies. Care should be taken to ensure that international cooperation does not take the form of a mere transfer of structures, curricula, methods and techniques which have originated elsewhere, but consists rather in promoting and stimulating development within the countries concerned, through the establishment of appropriate institutions and well coordinated structures adapted to the particular circumstances of those countries. Member States should regard adult education as a matter of global and universal concern, and should deal with the practical consequences which arise therefrom, furthering the establishment of a new international order...”¹⁵

¹³ UNESCO: Agenda für die Zukunft. Hamburg: UIE 1998, S. 35.

¹⁴ UNESCO: The Third International Conference on Adult Education. Final Report. In: Adult Education and Development, 43/1994, S. 360-365.

¹⁵ UNESCO: Recommendation on the Development of Adult Education. In: Adult Education and Development, 43/1994, S. 332f.

Zweifelsohne hatte die Erwachsenenbildung in den siebziger und achtziger Jahren in vielen Ländern eine äußerst dynamische Auf- und Ausbauphase, und die damit verbundene internationale Zusammenarbeit erlebte ihre erste große Blütezeit. Demokratisierung der Bildung und lebenslanges Lernen in weltweiter Perspektive waren die großen Themen des 1972 von der UNESCO veröffentlichten Faure-Reports "Learning to be", dem Vorläufer des 1996 erschienenen Delors-Reports "The treasure within". Während seinerzeit die große Hoffnung in die Lerngesellschaft gesetzt wurde, ist es heute die sich sprunghaft entwickelnde Informationsgesellschaft, die sich mit Hoffen und Bangen durchsetzt. Und zur internationalen Zusammenarbeit schrieb schon Faure: "Die Zusammenarbeit im Bereich der Erziehung durchläuft heute ebenso wie die internationale Entwicklungshilfe eine Krise. Diese manifestiert sich in den Hindernissen, auf die sie überall in der Welt stößt, in dem verringerten Anteil am Bruttosozialprodukt, den ihr einige hochindustrialisierte Länder zugestehen, in der Sackgasse, in der sich zahlreiche Entwicklungsländer befinden, und in der Kritik, die sowohl Spender als auch Empfänger von Entwicklungshilfe äußern. Die einen kritisieren die Verschwendung und die Wirkungslosigkeit, die anderen beklagen sich darüber, daß man unter dem Deckmantel äußerer Hilfeleistungen politische, strategische und wirtschaftliche Vorteile zu erzielen trachtet und fremde Kulturmodelle aufzuzwingen sucht."¹⁶

Dem aufmerksamen Leser wird auch ohne den expliziten Hinweis auf Ham and Eggs nicht entgehen, daß die in den Deklarationen geforderte Hilfe, Unterstützung und Kooperation jeweils vor der Gefahr stehen, sich in ihr Gegenteil zu verkehren: Hilfe heißt dann nicht mehr Hilfe zur Selbsthilfe, Unterstützung untergräbt oder unterdrückt Eigenanstrengungen und aus Kooperation kann mehr oder weniger feindliche Übernahme und Konkurrenz werden.

Projekte der bi- und multilateralen Entwicklungszusammenarbeit

Sicherlich ist es schwierig, jeweilige Ursächlichkeiten im Detail mit ihren vermeintlichen Wirkungen zu verbinden. Vermutlich, weil die Erwachsenenbildung in so vielen Ländern erstarkte, haben sich die Regierungen, getrieben vom Engagement der an den UNESCO-Konferenzen teilnehmenden Fachleute, gezwungen gesehen, Erwachsenenbildung in der Entwicklungszusammenarbeit ein so breites Feld einzuräumen. Ohne große Mühe lassen sich heute Beziehungen zwischen den Deklarationen, darin erhobenen Forderungen und konkreten Umsetzungen zur Genüge herstellen.

Erstmalig ging die Weltbank Ende der siebziger Jahre dazu über, auch Großprojekte nationaler Regierungen in der Erwachsenenbildung zu finanzieren. Regionale außerschulische Bildungszentren in Thailand, die der landesweiten Alphabetisierungsarbeit und ihren Wanderlehrern enormen Aufschwung geben konnten¹⁷, sowie das Nicht-formale Bildungsprojekt in Indonesien mit seinem teilnehmer-

¹⁶ E. Faure et. al: *Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme.* Hamburg: Rowohlt 1973, S. 308.

¹⁷ Vgl. Kasama Varavarn: *Literacy Campaigns and Programmes in the Context of Literacy Promotion: Lessons Learned from Thai experiences.* In: *Adult Education and Development*, 33/1989, S. 157-165.

zentrierten, partizipativen Ansatz¹⁸, setzten nicht nur Millionen Dollar um, sondern sie erreichten auch Millionen Teilnehmende. Heute, eine Dekade später, würde es sicher nicht leicht fallen, in einer post-summativen Evaluation alle die in den Projektvorschlägen formulierten Ziele und Erwartungen im Lebensalltag der indonesischen und thailändischen Menschen wieder zu entdecken. Auch möchte man nicht so weit gehen, daß zwischenzeitlich wieder eingekehrte weitgehende Desinteresse der Weltbank an der allgemeinen Erwachsenenbildung, das allerdings 1991 bei der World Conference Education for All in Jomtien noch einmal aufflackerte, als Einsicht – jedenfalls aus Sicht der Banker – in eine relative Wirkungslosigkeit allgemeiner Erwachsenenbildung, der ein positives Kosten-Nutzen-Element und damit der Investitionsanreiz fehlt, zu deuten; schließlich verweist der Beitrag von Oxenham in diesem Heft auf hoffnungsvolle Tendenzen. Ganz anders wird dagegen in der Weltbank die Bedeutung des auf die Berufliche Bildung bezogenen Teils der Erwachsenenbildung – siehe auch die Kooperation mit Ungarn in der beruflichen Aus- und Weiterbildung¹⁹ – eingeschätzt. So heißt es denn auch z.B. im Weltbank-Jahresbericht 1995:

*“Increasing the skills and capabilities of workers is the key to economic success in an increasingly integrated and competitive global economy. Investing in people can boost the living standards of households by expanding opportunities, raising productivity, attracting capital investment, and increasing earning power... Productive learning does not end with school. Most individuals continue to build their skills throughout their working lives, through training on the job and informal training centres. Training is an investment from the perspective of both workers and employers... Because training is often a good investment, most training takes place with little government involvement.”*²⁰

Noch scheint sich in der Förderungspolitik der Weltbank nicht die Einsicht eingestellt und durchgesetzt zu haben, die sich vereinfacht so formulieren lassen könnte: die berufliche Weiterbildung wird immer allgemeiner und die allgemeine Erwachsenenbildung immer beruflicher, weil beide für immer mehr Menschen notwendig und als Schlüsselqualifikationen zur wichtigen Grundlage für Arbeit und Leben werden.²¹ Es wird zunehmend schwieriger zu entscheiden, ob denn nun Fremdsprachenlernen und Computerfertigkeiten zur allgemeinen oder beruflichen Bildung gehören; vermutlich wird der qualifizierte Umgang mit dem Computer schon in der nächsten Generation zu einer allgemeinen Kulturtechnik mutiert sein, so wie die Nutzung von einer oder mehreren Fremdsprachen die weitere EU-Integration und damit auch EU-Osterweiterung erfordert und zur europäischen Dimension nicht nur der Erwachsenenbildung gehört.

¹⁸ Vgl. Anwas Iskandar: The Indonesian Nonformal Education Project. In: Adult Education and Development, 16/1981, S. 9-14.

¹⁹ Vgl. Istvan Sum, Aniko Toth, Margit Paroczayne Koranyi: Training Centres 1994-1996. Budapest: Nemzeti Szakképzési Intezet 1997; Project Coordination Unit: Implementation of the Youth Training Project. Information 1. Budapest: Ministry of Labour 1998.

²⁰ World Bank: World Development Report 1995. Workers in an Integrated World. In: Adult Education and Development, 46/1996, S. 197f.

²¹ Vgl. Wiltrud Giesecke: Verschiebungen auf dem Weiterbildungsmarkt: In: Zeitschrift für Pädagogik. 35. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1996, S. 67-88.

Vermutlich wurde im letzten Vierteljahrhundert, vielleicht auch als indirekte Auswirkung der UNESCO-Erwachsenenbildungsstrategien und ihrer Verbündeten, kein Kooperationsprojekt bi- oder multilateraler Organisationen mehr bewilligt, das nicht Aus- und Fortbildung des Personals und der Zielgruppen, die Entwicklung darauf bezogener Medien und Materialien, Beratung, alles natürlich schön in den dem jeweiligen Zeitgeist angemessenen Begrifflichkeiten wie Training und Coaching verpackt, enthalten hätte. Auch jedes Entwicklungsprojekt soll so zur lernenden Organisation werden.

Partnerschaft, Professionalismus und Solidarität

In die Zeit von Aufbruch und Reformen der siebziger Jahre fällt auch die Entstehung, jedenfalls der Bedeutungszuwachs, nationaler und internationaler Nicht-Regierungs-Organisationen (NGO) in der Erwachsenenbildung. Der Internationale Rat für Erwachsenenbildung (ICAE) hatte seine Wiege 1972 in Tokio, regionale bzw. kontinentale Verbände entstanden bzw. ließen sich aus ihrem Dornröschenschlaf wecken.²² Das Asiatisch-Süd-Pazifische Büro für Erwachsenenbildung (ASPBAE), bereits 1964 gegründet, wurde zu einem aktiven Netzwerk, das Information und Austausch, Fortbildung und Forschung durch gemeinsame Veranstaltungen und Materialien organisierte. Es spielte auch in den oben genannten Projekten in Indonesien und Thailand eine anerkannte Rolle: Initiativen der ASPBAE konnten sich auf hohe fachliche Qualität aus der ganzen Region stützen, konzentrierten sich auf einen fachlichen Austausch zwischen den Projektbeteiligten der beiden Länder und waren bei bescheidenem Finanzvolumen den Regierungen und der Weltbank an Flexibilität überlegen. Probleme für ICAE und ASPBAE tauchten allerdings dann verstärkt auf, als ein gewisses Wachstum – vor allem im zahlenmäßigen und finanziellen Volumen – Ende der achtziger Jahre, Akquisition, Projektdurchführung und Verwaltung innerorganisatorisch dominant gegenüber den fachlichen Aspekten internationaler und regionaler Zusammenarbeit werden ließen.

Die von der UNESCO geforderte Verstärkung der Erwachsenenbildung in bilateralen Entwicklungsprojekten fand unterschiedliche Antworten, wenn man die Ansätze aus Kanada, USA, Japan, Schweden, Niederlande und Deutschland miteinander vergleicht. Sie reichen in der Durchführung von unmittelbar zuständigen staatlichen Stellen, der Einschaltung von Entwicklungsorganisationen oder aber in der Unterstützung von Fachverbänden der Erwachsenenbildung. In einem Punkt waren allerdings auch weitgehende Gemeinsamkeiten festzustellen: als mit dem Zusammenbruch des Ostblocks neue Aufgaben und Möglichkeiten in der internationalen Zusammenarbeit mit den Transformationsländern entstanden, waren es zumeist die gleichen Institutionen, die durch neue inhaltliche und organisatorische Schwerpunktsetzungen sich den doch relativ plötzlich entstandenen Herausforderungen zu stellen hatten. Ein wichtiges Beispiel für letztere Form ist sicherlich die Arbeit des IIZ/DVV, das inzwischen auf mehr als 25 Jahre fachlichen Austausch und die Un-

²² Siehe: Budd L. Hall: Building a Global Learning Network: The International Council for Adult Education. In: Beverly Benner Cassara (Ed.): Adult Education Through World Collaboration. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company 1995, S. 187-210.

terstützung der Erwachsenenbildung weltweit, besonders durch finanzielle Förderung des Bundesministeriums für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), sowie auch der Kulturredaktion des Auswärtigen Amtes, des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft und der EU zurückblicken kann.²³ Und im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Mittel-Ost-Europa wird man das Faktum betonen müssen, daß die deutsche Bundesregierung dem BMZ (und damit den durch es finanzierten Institutionen) wegen ihrer langjährigen Erfahrungen in der Projektdurchführung die Zuständigkeit für weite Teile der Erwachsenenbildungszusammenarbeit zuwies.

Wenn man an die Anfänge der internationalen Arbeit der deutschen Volkshochschulen nach dem 2. Weltkrieg zurückgeht, dann wird man sicher eine Vielzahl von Aktivitäten identifizieren können, die von Aussöhnung, Völkerverständigung, Friedenssicherung und Partnerschaft geprägt waren; sie hatten eine West-West- und eine West-Ost-Perspektive.²⁴ In den sechziger Jahren aber wurde mit Blick auf die Nord-Süd-Dimension kurz und knapp formuliert: ohne Bildung keine Entwicklung! Bildungshilfe wurde integraler Bestandteil von Entwicklungsprojekten, auch oder gerade in der Erwachsenenbildung. Mit dieser regionalen Schwerpunktsetzung konnten eindeutige Leitlinien formuliert werden:

*"The DVV involvement in adult education in Afrika, Asia and Latin America is the result of awareness that development cannot take place without education. We acknowledge the right of the 'developing' countries to demand more of the rich than charity and the type of development aid which serves the interests of foreign policy and the expansion of foreign trade. ... We reject the idea of transferring western educational structures to these countries. Decisions about the organisation, contents and methods of adult education can only be taken by the countries themselves."*²⁵

Um im früher gewählten Bild zu bleiben: Heute, nach der Konzipierung und Durchführung von hunderten Projekten, jeweils mit nationalen, regionalen und internationalen Partnern auf staatlicher, zivilgesellschaftlicher oder universitärer Ebene, in denen Information und Austausch, Aus- und Fortbildung, Dialog und Beratung, Forschung und Evaluierung, einkommens- und beschäftigungsorientierte Ansätze projekt- und partnerspezifischen Prioritäten folgend im Vordergrund standen, lesen sich die Ziele und Berichte als eine oft schwerverträgliche Mischung von Sokrates und Sisyphos. Und hier möchte ich an letzterem Mythos ansetzen: Mehr als eine Dekade hatten wir in zwei größeren Projekten – Unterstützung des Nationalen Erwachsenenbildungszentrums und des Berufsbildungszentrums – die Jugend- und Erwachsenenbildung in Somalia unterstützt. Tausende Erwachsenenbildner nahmen an Aus- und Fortbildungsveranstaltungen im ganzen Land teil,

²³ Vgl. Heribert Hinzen: Our Story and History. In: Heribert Hinzen: (Ed.): 25 Years of the Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association. In: Adult Education and Development, 43/1994, S. 7-54.

²⁴ Vgl. Heribert Hinzen: Internationale Dimensionen der Volkshochschulen in Deutschland nach dem 2. Weltkrieg bis zur Wende: Völkerverständigung und Partnerschaft, Solidarität und Zusammenarbeit, Umwelt und Entwicklung. Vortrag auf der Konferenz zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Zentraleuropa 1939-1989 in Debrecen, 1-5. 7. 1998.

²⁵ Heribert Hinzen, Jakob Horn, Wolfgang Leumer, Rolf Niemann: The International Cooperation of DVV in Africa, Asia and Latinamerica. In: Adult Education and Development, 19/1982, S. 299-310, hier S. 302.

Hunderttausende funktionale Alphabetisierungsmaterialien wurden produziert und verteilt, handwerkliche Berufserstausbildung und darauf abgestimmte Gewerbeförderung betrieben sowie infrastrukturelle und institutionelle Ansätze auf regionaler Ebene im Lande unterstützt. Der Bürgerkrieg und was daraus folgte hat alle diese Bemühungen in kürzester Zeit zunichte gemacht. Erschütternd waren die letzten Projektberichterstattungen derer, die bis zuletzt, bis zu ihrer Evakuierung, an einer so notwendigen wie sinnvollen Arbeit festhielten.

Und nur wenige Jahre später, auch nur wenige Ländergrenzen entfernt, waren wir mit einer sich dramatisch zuspitzenden Situation im Osten der zentralafrikanischen Region in Ruanda und Burundi konfrontiert, die auch jetzt noch von erschütterndem Flüchtlingselend und aufflackernden Bürgerkriegen geprägt sind. Auch hier hatte das Projektbüro unseres Instituts die Ziele und Aktivitäten der afrikanischen Partnerorganisationen, die durch Erwachsenenbildung, von der Alphabetisierung, Friedenserziehung, Menschenrechtsbildung bis zur Gemeinwesenentwicklung reichte, untertützt, vor allem durch Aus- und Fortbildung, Beratung und Materialienherstellung. Natürlich mußte alle diese Arbeit sich auf die ganze Region zwischen den Großen Seen richten, mußte grenzüberschreitend wirken und die Überwindung ethnischer Konflikte in die Bildungsarbeit einbeziehen. Dramatisch war auch hier die Lebens- und Arbeitssituation für die beteiligten Organisationen und Personen. Projektberichte lasen sich in der Endphase eher wie Frontberichterstattung.²⁶ – Heute wissen wir, daß Hunderttausende Menschen ihr Leben verloren haben, auch Kollegen der Partnerorganisationen.

Ganz im Sinne von Sisyphos, nicht weil es nutzlos war, sondern weil Solidarität und Mitmenschlichkeit es immer neu verlangen, werden die Erwachsenenbildung und die darauf gerichtete Entwicklungszusammenarbeit ihre Bemühungen fortsetzen müssen, auch wenn sie einem Neuanfang gleichen und die politische Situation weiterhin als instabil bezeichnet werden muß, erfolgreiches Arbeiten also weiterhin in Kürze infrage gestellt sein kann. Andererseits kann man dem IIZ/DVV auch eine gute Portion Sokrates bestätigen, wenn es seine Professionalität und Solidarität betonende Partnerschaft durch die Eröffnung von zwei neuen Projektbüros – 1997 in Skopje für Makedonien und 1999 in Tirana für Albanien – konkret werden läßt, um in beiden Ländern die Bemühungen um mehr und verbesserte allgemeine und berufliche, aber auch politische und kulturelle Erwachsenenbildung zu unterstützen.

Transnationalität als Politik für Bildung und Entwicklung

Während wir ohnehin eine allgemeine Internationalisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse konstatieren können, hat die EU Transnationalität ihrer Maßnahmen, auch im Bildungsbereich, zur politischen Priorität erklärt. Alle Programme und Projekte, vor allem auch Sokrates und Leonardo (das Pendant für die Berufliche Bildung), gehen immer von einer europäischen Dimension aus, die es zu realisieren gilt. Austausch von Studenten oder Lehrlingen, Aufbau von gemeinsa-

²⁶ Siehe entsprechende Teile der Jahresberichte zwischen 1992-1995. Bonn: IIZ/DVV.

men Informationszentren und Datenbanken, Zusammenschluß von Initiativen in Netzwerken, immer ist das Oberziel die europäische Integration, damit die Frage, welchen Beitrag die jeweilige Initiative dazu leisten kann. Das bedeutet eine Funktionalisierung von Bildung, zugleich ist es Eingeständnis einer großen Erwartungshaltung. So steht dazu 1994 im entsprechenden Weißbuch: Es ist ein Faktum *"...that 80 % of the European labour force of the year 2000 is already on the labour market. All measures must therefore necessarily be based on the concept of developing, generalizing and systematizing lifelong learning and continuing training... the first objective should be to develop still further the European dimension of education..."*²⁷

Als Strategie für die Berufliche Bildung, und für die Allgemeine Bildung gilt natürlich im Prinzip nichts anderes, rückte damit nicht nur die lebenslange Anpassung der Arbeitskraft durch Weiterbildung in den Vordergrund. Zugleich wurde unmißverständlich formuliert, daß Berufsbildungspolitik der EU vor allem auch europäischer Integrationspolitik zu dienen hat, die am ehesten durch grenzüberschreitende und transnationale Partnerschaften gewährleistet werden kann: *"Leonardo supports joint projects geared to the social and occupational integration... The emphasis is on developing transnational project partnerships directly involving the players concerned, the development of networks, and transnational exchange between students, young people in training, and training specialists... Efforts must also be redoubled to disseminate the results of projects they have undertaken, the innovations they have produced, and the transnational pilot schemes they have launched..."*²⁸

Die für Sokrates und Leonardo bereitgestellten Finanzmittel sind beträchtlich. Nach langem Ringen und kluger Lobbyarbeit des Europäischen Verbandes für Erwachsenenbildung (EAEA) und seiner Mitglieder hat auch die allgemeine Erwachsenenbildung noch in letzter Minute Platz im Programmkatalog gefunden. Nicht in großem, schon gar nicht im notwendigen Umfang, aber doch so, daß wichtige Projekte durchgeführt und Erfahrungen gesammelt werden können.

Wir haben gesehen, daß immer mehr Weiterbildung gefordert und realisiert wird. Fast alle werden an dem Rennen teilnehmen, aber nicht alle werden gewinnen. Entweder werden die neu erworbenen Qualifikationen schon wieder überholt sein, der ursprünglich vorgesehene Arbeitsplatz schon besetzt, wegrationalisiert, unterbezahlt oder von neuen Unsicherheiten gekennzeichnet sein. Alles das wird nicht besser oder einfacher in der von Globalisierung und Informationstechnologien geprägten, internationalisierten Gesellschaft, vielmehr werden soziale Differenzierungsprozesse sich inner- und zwischenstaatlich eher verstärken als ausgleichen. Solche Warnungen sind inzwischen verstärkt zu hören:

"...training policy in its role as producer and disseminator of the `collective assets` known as knowledge and skill, must be seen as an integral and decisive factor in the movement calling for the course of global development to

²⁷ European Commission: Growth, Competitiveness, Employment. The Challenges and Ways forward into the 21st Century. White Paper. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities 1994, S. 136, 138.

²⁸ Antonio Ruberti: The Vocational Training Policy of the European Union. In: European Vocational Training Journal, 3/1994, S. 10-12.

be economically efficient, socially equitable and politically democratic... Far from being reduced to a weapon for conquering markets and eliminating competitors, training should be an efficient medium for augmenting global communal public wealth. Instead of excluding, training should aim to proliferate forms of co-existence and co-development. There is a need for forces in quantity to mobilize under this banner."²⁹

Wie werden Globalisierung und Transnationalität mit dem eigentlich so anfälligen und sensiblen Bereich des Erwachsenenlernens zukünftig umgehen, und wer wird die Oberhand – Sokrates oder Sisyphos oder Ham and Eggs – behalten bzw. gewinnen?

Migration, ethnische Minderheiten und Erwachsenenbildung

Schon in der Begrifflichkeit wird die internationale Dimension des Netzwerkes "Lernen, in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben" deutlich. Begonnen wurde es 1993 vom Nationalen Institut für Erwachsenenfort- und -weiterbildung für England und Wales (NIACE) und dem IIZ/DVV; zwischenzeitlich war es auf etwa 100 Mitglieder in 10 europäischen Ländern, unter Schirmherrschaft der EAEA und anteiliger Finanzierung der EU aus Sokrates, herangewachsen. Ziele des Projektes richten sich auf den Austausch von Informationen und Erfahrungen, Vermittlung von Beispielen guter Praxis und der Entwicklung von Leitlinien und Arbeits-hilfen.³⁰ Bei aller Unterschiedlichkeit historisch bedingter Herkünfte von Ausländern und Erscheinungsformen ihrer Integration (oder auch nicht) – in England als Mitglied des Commonwealth sicherlich anders als in Frankreich mit der Tradition kolonialer Politik im Norden Afrikas, oder in den Niederlanden mit Bezugspunkt Indonesien und Portugal mit Bürgern aus den Ex-Kolonien Angola und Mosambik, oder den sogenannten Gastarbeitern aus den südeuropäischen Ländern vor allem in Deutschland, aber auch den Kriegsflüchtlingen aus dem ehemaligen Jugoslawien und politischen Asylanten – sind Ähnlichkeiten von Diskriminierung und Rassismus europaweit feststellbar. Kaum ein Tag vergeht ohne ausländerfeindliche Übergriffe und physische Gewaltanwendung, strukturelle Benachteiligungen entsprechen systembedingter Normalität. In den letzten Jahren wurde in meinem Heimatland heftig über einen neuen Erlaß zur Visumpflicht von Ausländerkindern gestritten, von dem auf einen Schlag mehr als eine halbe Million Kinder (plus Eltern) betroffen sind; in diesen Tagen steht die Frage der Ausländerintegration mit oder ohne doppelte Staatsbürgerschaft in der Diskussion. Während sich also Hunderte von Einrichtungen und Tausende von Erwachsenenbildnern um Aufklärung und Solidarität bemühen und trotz aller Hindernisse und Rückschläge weitermachen, darin sogar von Sokrates aus der EU, die ein europäisches Antirassismus Jahr ausruft, unterstützt werden, denkt man an Sisyphos und fragt sich, wie lange sie das noch durchhalten. Erfreulich, und eigentlich nicht überraschend, ist aller-

²⁹ Ricardo Petrella, siehe (10), S. 26, 31.

³⁰ Vgl. Haroon Saad, Wolfgang Leumer (Red.): Lernen, in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben: Der Bezug Elternhaus – Schule. Abschlußbericht einer im Jahre 1994 aus Mittel der Europäischen Kommission geförderten Seminarreihe. Leicester: NIACE, Bonn: IIZ/DVV 1997.

dings, daß man neue Partner auf Unternehmenseite gewinnt, die natürlich ein Interesse an Flexibilität und Mobilität, auch unbürokratisch grenzüberschreitend, aller Arbeitskräfte haben müssen!

Grenzüberschreitende Kooperation und Netzwerke

Lohnenswert für die Vergleichende Bildungs- und Entwicklungsforschung sind sicher auch Auswertungen der vielfältigen, nationale Grenzen überschreitenden Projekte im Europa der Regionen, wie z.B. zwischen Frankreich, Luxemburg und Deutschland, den Phare- und Tacis-Projekten, die die Zusammenarbeit mehrerer Partnerländer bzw. Organisationen verlangen, oder im Karpatenbecken, wo auf die Menschen in Ungarn, Rumänien, Ukraine, Slowakei, Serbien und Kroatien vielfältige Möglichkeiten und Notwendigkeiten neuartiger Formen der grenznahen und grenzüberschreitenden Zusammenarbeit warten. Beste Möglichkeiten weitergehender Untersuchungen liegen auch für die "Deutsch-Polnische Zusammenarbeit im Bereich der Erwachsenenbildung beiderseits der Grenze" vor, da es eine entfaltete, mehrjährige Projektarbeit gibt, die gut dokumentiert wurde.³¹

Drei interessante Quasi-Netzwerke mit internationaler Beteiligung sind zur historisch-vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung, die sich alle dem Drang zu einem zeitgeschichtlichen Bezug nicht entziehen können, entstanden:

1. Seit Anfang der achtziger Jahre treffen sich Kollegen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz im Arbeitskreis zur Aufarbeitung historischer Quellen in der Erwachsenenbildung.³²
2. Seit Mitte der achtziger Jahre kommen alle zwei Jahre Kollegen zu einer internationalen Konferenz zur Geschichte der Erwachsenenbildung mit unterschiedlichen Themenstellungen und an wechselnden Orten zusammen.³³
3. Seit Mitte der neunziger Jahre nun arbeiten Vertreter der Erwachsenenbildung in Zentraleuropa an thematischen Schwerpunkten gemeinsamer oder unterschiedlicher Vergangenheit, die in die Gegenwart reicht. So widmete man sich im letzten Jahr in Debrecen dem Zeitraum 1939-1989; in diesem Jahr wird Zeitgeschichte 1989-1999 betrieben.³⁴

Alle diese Initiativen sind sehr informell in ihren Strukturen, zusammengehalten durch Fachinteressen und Persönlichkeiten, orientiert auf gegenseitige Information und Austausch, zudem relativ kostengünstig, da die Vorhaben in bestehende Struk-

³¹ Vgl. u.a. Ewa Przybylska (Red.): Deutsch-Polnische Zusammenarbeit im Bereich der Erwachsenenbildung beiderseits der Grenze. Frankfurt a.O.: IIZ/DVV 1994.

³² Vgl. u.a. Christian Stifter (Red.): Theorie und Praxis der politischen Bildung an der Volkshochschule. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Bericht zur 16. Konferenz des Internationalen Arbeitskreises zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung. Wien: Österreichisches Volkshochschularchiv 1996.

³³ Vgl. z.B. Martha Friedenthal-Haase: Vorbereitungsmaterial für die VI. International Conference on the History of Adult Education "Personality and Biography", 1996 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena; die Konferenzen werden jeweils ausführlich dokumentiert.

³⁴ Vgl. dazu Wilhelm Filla, Elke Gruber, Heribert Hinzen, Juri Jug (szer.): A felnöttoktatás története Közép-Európában: A felvilágosodástól a II. világháborúig. NFE 6. Budapest: IIZ/DVV 1998.

turen integriert sind. Vorstellbar ist, daß es in anderen Forschungsfeldern zu ähnlichen Strukturen kommen könnte.

Mitteuropäische Partnerschaften

Die Länder Ungarn und Deutschland haben lange Traditionen moderner Erwachsenenbildung, die jeweils mit der Aufklärung begannen, und ideen- und sozialgeschichtliche Wurzeln haben, die im Streben nach Demokratie ihre politischen und in der Industrialisierung ihre allgemeinen und beruflichen Bildungsinhalte betonten. Soweit sind diese Entwicklungen auch nicht sehr unterschiedlich von denen in anderen mitteleuropäischen Ländern. Diese Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten waren eine gute Basis für die beginnenden Formen der Zusammenarbeit zu einem Zeitpunkt, als nach dem 2. Weltkrieg die beiden Länder in unterschiedliche politische Blöcke eingegliedert waren. Über das Trennende hinweg hatten für die Erwachsenenbildner auf beiden Seiten die Erklärungen der UNESCO gleichermaßen Bedeutung. Unter Konvergenz- und Divergenzgesichtspunkten sind die jeweiligen Entwicklungen der Erwachsenenbildung in Ost und West untersucht worden³⁵. Zugleich ist nicht zu verkennen, daß die Anstrengungen erheblich waren, die mit der Wende gebotenen neuen Möglichkeiten für die Zusammenarbeit in der Erwachsenenbildung, nun nicht mehr unter den Vorzeichen von Ost und West, zu nutzen.

Historische Reminiszenzen

Das Verhältnis von Ungarn und Deutschland hat in der europäischen Geschichte oft genug eine besondere Rolle gespielt: Der Staatengründer und ungarische König Stephan heiratete mit der Herzogtochter Gisela eine Deutschstämmige aus Bayern, schwäbische Auswanderer (wären dies im heutigen Jargon Wirtschaftsflüchtlinge?) siedelten vor mehr als zwei Jahrhunderten auf ungarischem Boden, vor 150 Jahren forderten die 1848er Revolutionen zeitgleich in beiden Ländern die Herrschenden heraus, in der Zeit des kalten Krieges ermöglichte Ungarn die deutsch-deutsche Familienzusammenführung zumindest im Urlaub und die Grenzöffnung Ungarns 1989 führte zu der Wende, die uns alle heute weltweit, vor allem natürlich in Europa, nicht nur in der Erwachsenenbildung, weiterhin beschäftigt.

Ungarn war und ist in den letzten zehn Jahren Wende in Mitteleuropa stets führend vertreten: sie begann im Lande früher und verlief tiefgreifender und mobilisierte in der Folge mehr ausländisches Kapital in Joint Ventures als anderswo; die Regierung ließ in einer ungewohnten Volksabstimmung das Ja zur Nato-Mitgliedschaft einholen und Ungarn zählt vermutlich zu den ersten Staaten bei der Osterweiterung der EU, die ihre Projektbüros für die großen Bildungsprogramme Leonardo und Sokrates in Budapest bereits eröffnet hat.

³⁵ Joachim H. Knoll: Konvergente und divergente Erscheinungen in der Erwachsenenbildung in Mitteleuropa eine vergleichende Darstellung wesentlicher Strukturelemente. Vortrag auf der Konferenz (24).

Es wäre reizvoll, Spurensicherung zu betreiben und Verlauf und Stationen mit historisch-vergleichender Erwachsenenbildungsforschung näher zu untersuchen.³⁶ Für Ungarn wie für Deutschland würde das einen grenzüberschreitenden Blick verlangen, dorthin, wo z.B. wie in Transsylvanien, im Banat und in der Vojvodina Ungarn und Deutsche außerhalb ihrer heutigen nationalstaatlichen Grenzen leben, aber auch dorthin, wo zwischen den ehemals sozialistischen Staaten der Deutschen Demokratischen Republik, Ungarn, Jugoslawien und Rumänien Erwachsenenbildung und darauf bezogene internationale Solidarität und Zusammenarbeit eine bestimmte Rolle parallel zur Erwachsenenbildungszusammenarbeit im westlichen Europa gespielt hat.³⁷ All das zu untersuchen, vor allem im Hinblick auf die Perspektiven des zusammenwachsenden Europas, wäre eine sicherlich lohnende Aufgabe. Stattdessen darf es Ziel dieses Beitrags nur sein, die konkrete Zusammenarbeit – gegenseitige Information, Kontakte, Delegationsbesuche, Praktika, Hospitationen, Materialaustausch, gemeinsame Projekte – zwischen ungarischen und deutschen (und hier vor allem der Volkshochschulen (VHS) und ihren verbandlichen Einrichtungen) Partnern in der Erwachsenenbildung in den letzten Jahren darzustellen. Zu konstatieren ist eine weiter einschränkende Perspektive des Blicks: entsprechend der historischen Konstellationen geht es mehr um die Wirkungen von Projektansätzen finanziert aus deutschen Fördermitteln, die allerdings mit Synergieeffekten auf die Institutionen und Praxis der meist aus ungarischen Finanzquellen gespeisten Erwachsenenbildungsaktivitäten stoßen, und sich erfreulicherweise – was zu belegen sein wird – in einer Vielzahl von Fällen zu einer fruchtbaren Kooperation verbunden haben.

Ziele und Aufgaben der Zusammenarbeit

Das IIZ/DVV-Projektbüro arbeitet mit zivilgesellschaftlichen, universitären und staatlichen Partnern auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene in der allgemeinen und beruflichen, politischen und kulturellen Erwachsenenbildung zusammen. Fachaustausch und Kooperation begannen in den 70er Jahren; die Eröffnung des Projektbüros 1991 ermöglichte Vertiefung und Ausweitung. Die Laufzeit reicht bis zum Jahr 2000. Hauptpartner des IIZ/DVV waren zu Beginn die jetzt (geteilten Ministerien) für Bildung und das kulturelle Erbe, vor allem aber die Gesellschaft zur Verbreitung Wissenschaftlicher Kenntnisse (TIT) als Landesorganisation wie ihre einzelnen Mitgliedsvereine sowie die Volkshochschulen und die Ungarische Volkshochschulgesellschaft (MNT). Inzwischen sind der Verein für das Offene Lernen (NYIKE) sowie andere Verbände und Zivilorganisationen; das Ungarische Kulturinstitut (MAMI) und die Kulturhäuser, Berufsbildungszentren und das

³⁶ Erste Ansätze zur historisch-vergleichenden Forschung für einen Teil der genannten Länder siehe in Heribert Hinzen: Felnőttképzés Magyarországon, Ausztriában és Németországban. Megjegyzések a történelemmel, az összehasonlítással és az együttműködéssel kapcsolatban. In: Maróti Andor, Rubovszky Kálmán, Sári Mihály (szerk.): A magyar felnőttoktatás története. FTE 18 Budapest: IIZ/DVV 1998, S. 321-345.

³⁷ Vgl. Jakob Horn: Minderheiten in der Republik Ungarn und ungarische Minderheiten in einigen Nachbarländern. In: Gundula Frieling, Klaus Raape, Ulrike Sommer (Hrsg.): Erwachsenenbildung und ethnische Minderheiten. Situation und Perspektiven im internationalen Überblick. Reihe: agenda Pädagogik 2. Münster: agenda Verlag 1977, S. 193-205.

Nationale Institut für Berufsbildung (NSZI); das Landesinstitut für Pädagogik (OKI), das Institut für Bildungsforschung (OI), die Erwachsenenbildungssektion der Pädagogischen Gesellschaft und die Erwachsenenbildungskommission der Ungarischen Akademie der Wissenschaften (MTA); Universitäten – vor allem JPTE in Pécs, KLTE in Debrecen und ELTE in Budapest sowie die Pädagogischen Hochschulen in Szombathely, Nyíregyháza, Szeged und Jászberény in unterschiedliche Formen der Partnerschaft eingetreten. Weitestgehend folgen die einzelnen Institutionen ihren jeweiligen gesetzlichen, institutionellen oder inhaltlichen Vorgaben und Zielen sowie finanziellen Möglichkeiten; in sachlich und zeitlich begrenzten Bereichen kommt es allerdings zu einer erstaunlichen Vielfalt an konkreter Kooperation, die nicht nur in Richtung auf das IIZ/DVV, sondern vor allem auch untereinander zugenommen zu haben scheint.

Rahmenbedingungen und Einschätzungen

Die Verstärkung der Kooperation nach der Wende wurde möglich vor dem Hintergrund eines weitreichenden Vertrages zwischen der ungarischen und deutschen Regierung, der mit dem Ziel umfassender Partnerschaft und Zusammenarbeit in Europa 1992 geschlossen wurde und der die Erwachsenenbildung ausdrücklich als wichtigen Bereich benannte, in dem ungarische Partner und der Deutsche Volkshochschul-Verband gemeinsam handeln sollten.³⁸ Nach einer Sondierungsphase und der kontinuierlichen Beratung durch die ungarischen und deutschen Partner wurden als einander ergänzende und gegenseitig verstärkende Ziele und Rahmenbedingungen des Projektes benannt:

- Erwachsenenbildung muß und kann ihren Beitrag im gesellschaftlichen Transformationsprozeß leisten. Es ist offensichtlich, daß die politischen, wirtschaftlichen und technologischen Veränderungen neue Orientierungen und Qualifizierungen und entsprechend informierte Bürger verlangen. Die Ausgestaltung der gesellschaftlichen Wende kann nicht allein einer nachwachsenden Generation überlassen werden.
- Konzeptionell verlangen die neuen gesellschaftlichen Realitäten für die Erwachsenenbildung Neubestimmungen in inhaltlicher, pädagogischer, organisatorischer und administrativer Hinsicht, da die Institutionen unter einem starken Veränderungsdruck stehen. Sie selber müssen tendenziell zu lernenden Organisationen in einer Informations- und Lerngesellschaft werden.
- Integration und Innovation: Erwachsenenbildung muß zu einem Bestandteil der vier gleichberechtigten Bausteine des Bildungssystems werden. Das verlangt die Umsetzung des lebenslangen Lernens in horizontaler und vertikaler Hinsicht. In der Angebotsgestaltung selbst sind die allgemeine und berufliche, politische und kulturelle Erwachsenenbildung von gleichrangiger Bedeutung.
- Landesweite Erwachsenenbildungsangebote sind notwendig, um die potentiellen Teilnehmer dort zu erreichen, wo sie leben. Dies verlangt eine Stärkung der

³⁸ Siehe Heribert Hinzen: Felnőttoktatás Magyarországon és az együttműködési tervek 2000-ig. Az IIZ/DVV beszámoló, tervei és ajánlásai. NFE 5 Budapest, IIZ/DVV 1997, S.16.

Verantwortung der Selbstverwaltung für die Erwachsenenbildung und der von ihr zu fördernden öffentlichen und zivilgesellschaftlichen Institutionen, die durch Beratungsprozesse und Kompetenzentwicklung abgesichert werden müssen.

- Kooperation und Konkurrenz: Beide Dimensionen können positive Signale setzen. Die begrenzten finanziellen Möglichkeiten bringen die aus öffentlichen Mitteln geförderten und die privaten Anbieter auf dem Weiterbildungsmarkt in eine sich verschärfende Konkurrenz. Gezielte Informations-, Öffentlichkeits- und Lobbyarbeit im Interesse der Teilnehmenden verlangt zugleich kooperative Ansätze, die das gesamte Spektrum der Erwachsenenbildung im Auge hat.

Ein wesentlicher strategischer Vorteil der Zusammenarbeit sollte darin liegen, daß die flächendeckenden Strukturen und Netze der Partnerorganisationen und -institutionen orts- und nachfragenah relevante Angebote gewährleisten, die allerdings in Beratungs- und Fortbildungsmaßnahmen des Projektes einbezogen werden sollten.³⁹ Schließlich war es eine realistische Annahme, daß schon alleine das Projektvolumen Einschränkungen vorgab, wenn es über exemplarische Maßnahmen mit allerdings multiplikatoren Wirkungen hinausgehen sollte. Damit wurden potentiell alle Personen, die haupt- oder nebenberuflich mit Erwachsenenbildung befaßt sind, zur Projektzielgruppe, realistischerweise vor allem auf die Hauptpartner bezogen. Trägerstrukturförderung durch Unterstützung von Personal- und Organisationsentwicklung sowie infrastruktureller Unterstützung standen als weiteres Projektziel begleitend im Hintergrund.

Maßnahmen und Aktivitäten

Für die Anfangsjahre des Projektes gilt, daß vor allem das Überleben und Entstehen neuer Erwachsenenbildungseinrichtungen – insbesondere die TIT und ihre Vereine und die lokalen Volkshochschulen der MNT – durch inhaltliche Beratung und infrastrukturelle Unterstützung gesichert werden sollten. Zusätzlich waren die gemeinsamen Bemühungen mit den Partnern unverkennbar, die öffentliche Verantwortung für die Erwachsenenbildung bei den Regierungsverantwortlichen einzuklagen, die diesen Sektor einem sich schnell entwickelnden Markt zu überlassen schienen. In der weiteren Darstellung findet eine Konzentration auf die letzten Jahre statt.

Beratung und Lernen

Nicht zu unterschätzen sind die vielfältigen grenzüberschreitenden Aktivitäten: zur Beobachtung einer Woche der Erwachsenenlerner weilten ungarische Teilnehmer in Slowenien, in England und in der Schweiz; Vertreter der EAEA diskutier-

³⁹ Kurze Übersichten zur Entwicklung der Erwachsenenbildung bieten: László Harangi, János Tóth: Hungary. Special Section: Adult Education - the Legislative and Policy Environment. In: International Review of Education, Vol. 42, Nos. 1-3, 1996, pp. 59-74; Andor Maróti: Adult Education in Hungary. In: Convergence, Vol. XXVI, No. 3, 1993, pp. 27-42.

ten in einer großen Runde in Budapest europäische Erwachsenenbildungsfragen; Perspektiven eines nationalen Erwachsenenbildungsinstituts für Ungarn wurden bei einer Rundreise zu ähnlichen Institutionen in England, Slowenien und Deutschland erörtert. Mit Partnern und Vertretern aus den IIZ/DVV-Projektbüros Warschau und Bukarest gab es einen intensiven Austausch während Projekt- und Partnerbesuchen sowie Seminarveranstaltungen; konkrete Ansätze zukünftiger Zusammenarbeit konnten beraten und vereinbart werden. Umfangreiche Kontakte bestanden und wurden weiter gepflegt zu VHS in Deutschland (vor allem Reutlingen, Mannheim, München, Bonn und Saarbrücken), die auf der Ebene partnerschaftlichen Austauschs, auch im Rahmen von Städtepartnerschaften, wichtige Impulse gaben. Vielfältige neue Ideen wurden 1998 bei zwei Studienreisen vermittelt: Die erste war mit einem Seminar (Neue Methoden in der Erwachsenenbildung), das das Landesinstitut für Lehrerfortbildung und Weiterbildung in Soest veranstaltete, verbunden. Gemeinsam mit Teilnehmenden aus Makedonien und Rußland wurden von den ungarischen Vertretern TIT Szombathely, der Novo-Sprachschule, der Hochschulen in Szeged und Nyíregyháza und der KLTE inhalts- und methodenbezogene Erfahrungen ausgetauscht. Eine weitere Studienreise führte die ungarischen Partner der TIT Miskolc und Szombathely, der VHS Dunaújváros und Hajdúböszörmény sowie MNT, der Kulturhausdienstleistungszentren für Budapest und das Komitat Zala sowie des Bildungsministeriums nach Berlin zum Dreiländerseminar Volkshochschule im Umbruch mit weiteren Teilnehmenden aus Deutschland und Österreich. Zu den wichtigsten Themengebieten gehörten Aspekte der Institutions- und Organisationsentwicklung, der sozialen und politischen Bildung, der Finanzierung, des Qualitätsmanagements und der Öffentlichkeitsarbeit; unter problemorientierten Gesichtspunkten wurde deutlich, daß es bereits jetzt relativ große Ähnlichkeiten bzw. Gemeinsamkeiten struktureller Art gibt, die das Lernen voneinander in hohem Grad erlaubt. Die Studienreisen wurden jeweils vorbereitet und begleitet von den Pädagogischen Referenten des IIZ/DVV-Projektbüros. Die Rückmeldungen der Mitarbeitenden der bereisten Institutionen sowohl in England wie in Deutschland betonten, daß Beratung und Lernen keine Einbahnstraße darstellt, sondern in beide Richtungen geht; der Wunsch nach Weiterführung der Kontakte und Ausbau von konkreteren Formen der Zusammenarbeit wurde deutlich.

Aus- und Fortbildung

Hier liegt ein eindeutiger Projektschwerpunkt. Zu unterscheiden ist zunächst einmal zwischen der Erstausbildung von Erwachsenenbildnern, die noch nicht im Beruf stehen. Dabei handelt es sich um Studierende, die ihre jeweiligen Diplome nach vier- bis fünfjährigen Studien in einem der drei Fächer Weiterbildungs-, Kultur- oder Personalmanagement erwerben; letztere werden vor allem in der betrieblichen Fortbildung und Personalentwicklung tätig, die anderen in den weiterhin weit verzweigten und stark professionalisierten Berufsfeldern der Kulturarbeit und Erwachsenenbildung. Die wichtigsten Partner sind hierfür die oben genannten Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. Mit ihnen bestehen konkrete Kooperationsansätze, und die Zusammenarbeit reicht von regelmäßigen Lehrveranstaltungen

gen, Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterialien, über gemeinsame Forschungsvorhaben bis hin zur qualitativen Anreicherung der Ausbildung. In diesem Zusammenhang sind insbesondere die mehrwöchigen Hospitationen von Studierenden der JPTE an der VHS und Abendakademie Mannheim sowie die Betreuung von fachrelevanten Diplomarbeiten zu nennen. Das praxisnahe Mannheimer Hospitationsprogramm schließt alle Ebenen der VHS-Arbeit in Deutschland ein und verbindet den Aufenthalt zugleich mit Informationsbesuchen bei anderen Trägern der Erwachsenenbildung in der Region. Zur Fortbildung werden kurzzeitige Informations- und Seminaresequenzen von eintägiger bis einwöchiger Dauer genutzt. Als ganz wichtiges Thema wurde die Qualitätssicherung in drei Seminaren mit einer Fachkraft aus dem deutschen VHS-Bereich als Leiter aufgegriffen; die Teilnehmenden waren aus dem Kreis der TIT-Direktoren, der MNT, Mitarbeitenden der Kulturhäuser und des MAMI, den Ministerien, aber auch der Kammern, Unternehmen und Zivildorganisationen. Von besonderer Intensität waren die Beratungen zu den konkreten Zertifizierungsmodellen, die inzwischen Anwendung in Ungarn finden. Eine andere Zielgruppe sind die postgradualen Studierenden, die oft schon seit Jahren und sogar Jahrzehnten berufstätig sind und am Arbeitsplatz – so z.B. in Kulturhäusern, Sprachschulen, Betrieben, Verbänden, Armee und Polizei – mit Aus- und Weiterbildung oder Personalmanagement befaßt sind, und jetzt in dreijährigen Fernkursstudiengängen Arbeit und ihre eigene Weiterbildung miteinander kombinieren. Letztere sind vor allem Studierende der Universität Pécs, die den mehr als 5000 Teilnehmenden in 15 Kontaktzentren flächendeckend im Land die Möglichkeit zu Sozialphasen im Fernstudium bietet. Auch hier wurden die Lernenden durch Unterricht und die Betreuung von Abschlußarbeiten unterstützt.

Dialog und Austausch

Im Konferenzbereich ist für 1998 – im Jahre 1997 fanden in Budapest die Konferenz zur Lage der Erwachsenenbildung heute⁴⁰ und in Debrecen das Symposium zur Geschichte der Erwachsenenbildung – insbesondere die Veranstaltung zur Zukunft der Erwachsenenbildung in Pécs zu nennen, auf der etwa 150 Teilnehmende ihre jeweiligen Institutionen und Organisationen vertraten.⁴¹ In einer Vielzahl von Plenar- und Arbeitsgruppenveranstaltungen wurden wichtige Themen zu Bildungspolitik und Medien, Forschung und Fortbildung, Organisationsentwicklung und Management beraten. Eine kleine Gruppe ausländischer Teilnehmer aus England, Deutschland, Österreich und von der UNESCO öffneten die Diskussion im Hinblick auf Erfahrungen anderer Länder. Die landesweite Information wurde durch eine intensive Öffentlichkeitsarbeit geleistet, einschließlich der Übertragung der Podiumsdiskussion im Fernsehen. Die Konferenz endete mit einer Übung zu Zukunftswerkstätten; als deren Ergebnis wurden von den Teilnehmenden die vier Bereiche – Qualitätssicherung; Forschung; Fortbildung; Verbesserung der Teilnah-

⁴⁰ Als Bericht siehe Csoma Gyula, Herbai Ágnes, Juhász Nagy Ágnes, Sári Mihály (szerk.): A magyar felnőttoktatás mai helyzete. Országos konferencia 1997. május 27. FTE 13 Budapest: IJZ/DVV 1997.

⁴¹ Als Begleitmaterial siehe Heribert Hinzen, Koltai Dénes (szerk.): A felnőttoktatás jövője, a jövő felnőttoktatása. FTE 14 Budapest: IJZ/DVV 1997.

mechanen – als prioritär von den Partnern zu bearbeitende benannt. Die regionale VHS Nyíregyháza führte eine eigene Zukunftswerkstatt zu Erwachsenenbildung, Jugend, Volkshochschule, Zukunft in Mátraháza durch. Thematisiert wurden Bildungsmöglichkeiten, Arbeitslosigkeit, soziale Fragen und das Leben in Familie und Gemeinde. Eine intensive Beteiligung der Teilnehmenden an den Kritik-, Phantasie- und Realisierungsphasen gewährleistete eine hohe Motivation zur späteren Weiterarbeit in den jeweiligen Arbeitsbereichen. Die Zukunftswerkstatt als Methode wurde erstmalig innerhalb der ungarischen Erwachsenenbildungspartnerschaft erprobt. Die Teilnehmenden produzierten von der Veranstaltung ein Video, das auch anderen Partnern zur Verfügung gestellt – und damit zur Nachahmung empfohlen – wird. Begrüßt wurde die Mitarbeit im Beirat für Erwachsenenbildung des MAMI, um dort aktuelle Fragen der Erwachsenenbildung in ihrer Bedeutung für die Kulturhäuser zu diskutieren, vor allem wie die praktische Umsetzung und Ausweitung von Aktivitäten über die Kulturarbeit hinaus gelingen kann; der Beirat widmete sich gleichfalls Fragen verstärkter Internationalisierung.

Lehr- und Lernmaterialien

Hier liegt ein weiterer Schwerpunkt, der den durch den Systemwechsel bewirkten Rückgang in der Erstellung von Erwachsenenbildungsliteratur aufgreift. Im Grunde werden von uns zwei Wege beschrrieben: Einmal wird die Entwicklung und Herausgabe von wichtigen Publikationen unserer Partner durch Mitarbeit, finanzielle Unterstützung in der Herstellung oder durch Kauf und Verteilung an interessierte, aber nicht ausreichend zahlungskräftige Mitarbeitende in den Institutionen der Erwachsenenbildung unterstützt. Hierzu zählen z.B. die MNT-Zeitschrift Kultur-Volkshochschule-Gesellschaft, das von der MNT herausgegebene Handbuch zur Nutzung des neuen Erwachsenenbildungsgesetzes, die vom OKI verfaßte Zusammenstellung von Erfahrungen zum Zweiten Bildungsweg und der Konferenzband der TIT-Szombathely zu Arbeit und Lernen. Wege zur Bekämpfung der Langzeitarbeitslosigkeit.⁴² Zum anderen gibt das IIZ/DVV-Projektbüro unter redaktioneller Beratung und im Verbund mit den Partnern einzelne konzeptionell und methodisch relevante Titel in den beiden Reihen Erwachsenenbildung, Training und lebensbegleitendes Lernen sowie Internationale Erwachsenenbildung und Zusammenarbeit heraus, die die theoriebezogene und bildungspolitische Auseinandersetzung um die Entwicklung der Erwachsenenbildung informativ und ihre praktische Umsetzung verstärken und verbessern sollen. Inzwischen wurde mit Medien für das lebenslange Lernen eine Reihe⁴³ begonnen, in der Videos zu den Themen

⁴² Bordás István, Sz. Tóth János, Trencsényi Imre (szerk.): A közművelődési törvény és a népfőiskolák. Népfőiskolai kalauz, Budapest: MNT 1998; Bardócz-Tódor András, Mayer József (szerk.): Az iskolarendszerű felnőttoktatás modernizációs stratégiájának megalapozása. Budapest: Felnőttoktatási Műhely, Budapest: 1998; Éder Géza (szerk.): Munka és tanulás. Utak a tartós munkanélküliség kezeléséhez. Szombathely, 1997.

⁴³ In der Reihe Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás FTE sind inzwischen 20 Titel, in der Reihe Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés NFE bisher 6 und in Médiaanyagok az élethosszig tartó tanulásról MÉT sind 4 Videos erschienen. Sie sind über das IIZ/DVV Projektbüro zu beziehen: Adresse: H-1088 BUDAPEST, Bródy Sándor utca 16. Tel.: 00-36-1-3382-491 Fax: 00-36-1-3382-459

Zukunftswerkstatt sowie Erfahrungen in der Erwachsenenbildungsarbeit und illustrativ zusammengestellt sind, um die Qualität der Aus- und Fortbildung methodenbewußt und mediengestützt verstärken zu können. Genutzt werden die Materialien und Medien von den hauptberuflich Mitarbeitenden auf Leitungs- und Fachgebietsebene in den TIT-Vereinen, den Volkshochschulen, den Kulturhäusern, den Sprachschulen und Computerzentren, den Kursleitenden und Studierenden, aber auch in den Landeseinrichtungen der Bildungs-, Kultur- und Forschungsverwaltung und den staatlichen Instanzen. Entscheidend ist unter projektstrategischen Gesichtspunkten, daß hier Initiativen in der Aus- und Fortbildung durch Kurse, Seminare, Konferenzen und Hospitationen mit der Bereitstellung entsprechender Unterlagen verzahnt werden, teilnehmerorientiertes und sachgerechtes Handeln verbessert möglich wird.

Forschung und Evaluierung

Insgesamt ist dieser Bereich, auch bei den meisten Partnern, nur gering entwickelt. Dies trägt sicherlich zu dem Defizit in Theorie- und Konzeptionsbildung bei, unter dem auch die schwache bildungspolitische Vertretung der Erwachsenenbildung weiterhin zu leiden hat. Vier Initiativen, an denen das IIZ/DVV-Projektbüro in unterschiedlicher Weise beteiligt waren, sollen hier genannt werden:

- * Landesweite Geltung haben die in fünf Komitaten gewonnenen Ergebnisse aus Interviews mit fast 500 hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden der Kulturhäuser. Diese Studie ergänzt die Untersuchung von 75 Budapester Kulturhäusern im vergangenen Jahr; Auswertungsgespräche und Seminare zur Informationsvermittlung folgen. Die Forschungen wurden in Kooperation mit MAMI durchgeführt.⁴⁴
- * Gemeinsam mit dem NYIKE und dem Budapester Kulturdienstleistungszentrum (BMK) wurde eine Untersuchung zu den Kultur- und Bildungsbedürfnissen von Jugendlichen begonnen, die als sogenannte Straßenkinder nicht mehr oder nur noch unregelmäßig in Familien leben.⁴⁵ Wenngleich die Quantität des Problems (noch) nicht das Ausmaß vieler Großstädte in anderen Ländern angenommen hat, so handelt es sich um ein Phänomen, dem sich die Kulturhäuser verstärkt widmen wollen, auch in Unterstützung mit dem gerade neu geschaffenen Ministerium für Jugend und Sport.
- * Die Bearbeitung von Weiterbildungsatlanten für die Komitatssitze und die Bezirke Budapests wurde gemeinsam mit etwa 30 Studierenden fortgesetzt. Bisher wurden bereits mehr als 600 Interviews befragter Institutionen computergestützt ausgewertet, um genauere Kenntnisse zu ihren Zielen, Arbeitsbereichen, Rechtsformen, Finanzquellen, Organisatoren und Unterrichtenden, Teilnehmenden und Angeboten, Ausstattung, Prüfungen und Qualitätssicherungsver-

⁴⁴ Siehe Diósi Pál: *Ex-lex '97. Népművelők magukról, feglközásukról és távlataikról*. FTE 17. Budapest: IIZ/DVV 1998.

⁴⁵ Siehe Diósi Pál: *Aszfalkirályság. Fialok az utcán Budapest XX. és XXI. kerületében*. Budapest, DIODATA 1999.

fahren zu erhalten. Drei unmittelbare Verwertungsaspekte bieten sich an: Einmal besteht für die Selbstverwaltungen die Möglichkeit, die Ergebnisse für die Informations- und Beratungsarbeit zu nutzen. Zum anderen erlernen die Studierenden die Durchführung statistischer Erhebungen und die Abschlußarbeiten für die Diplome erhalten einen praktischeren Wert. Schließlich trägt die landesweite Befragung dazu bei, endlich genauere Informationen zur Realität des in den letzten Jahren in Ungarn entstandenen Weiterbildungsmarktes zu eruieren. Vom Forschungsdesign her sind durchaus vergleichende Auswertungen zur Lage in den unterschiedlichen Landesteilen, in großen bzw. kleineren Städten und auch Korrelationen zwischen einzelnen Inhalts- und Strukturelementen möglich. In einem späteren Stadium wird angestrebt, gemeinsam mit den Partnern in einem nationalen Seminar – als Konsequenz der Pécs-er Konferenz zur Zukunft – alle im Lande zur Zeit verfügbaren relevanten Forschungsergebnisse und laufenden Projekte zur Erwachsenenbildung zusammenzutragen, um sie im Hinblick auf Theoriebildung und Praxisrelevanz zu untersuchen.⁴⁶

Thematische Schwerpunkte

Jedes Jahr werden ausgewählte Aktivitäten der Partner unterstützt, die inhaltlich vielfältig und zahlreich sind.⁴⁷ An dieser Stelle können dazu nur einige Beispiele aus dem Jahr 1998 genannt werden:

- Gesellschaft und Politik: Von Beginn an lag ein Schwergewicht der partnerschaftlichen Zusammenarbeit auf zivilgesellschaftlichen Organisationen, deren Initiativen ausgeweitet und qualifiziert werden müssen. Zu nennen sind die Demokratieseminare und die Arbeit mit jugendlichen Roma der Regional-VHS in Nyíregyháza und den umliegenden kleineren Ortschaften.
- Beruf und Technik: Mit der TIT-Szombathely wurde die Zusammenarbeit und fachliche Unterstützung der Österreichisch-Ungarischen Konferenzen zu Arbeit und Lernen fortgesetzt, dieses Mal zur beruflicher Rehabilitation von Behinderten durch Umschulung. Das TIT-Stúdió wurde in einer Seminarreihe Lehrende – Lernende – Organisation offener Erwachsenenbildung für mehr als 100 Teilnehmende, unterstützt; eine Einheit wurde als Video produziert und das gesamte Kursmaterial wird für ein Jahr auf dem Internet aufrufbar bleiben. Erstmals wurde im Komitat Vas eine Bildungsmesse veranstaltet, auf der Aussteller vor allem Ungarns und Österreichs ihre vielfältigen Aus- und Fortbildungsangebote präsentierten; wichtigste Kooperationspartner waren hier TIT Szombathely, Arbeitsamt und das EU-Phare-Programm.
- Sprachen und Kultur: Mit Fachkräften von TIT-Vereinen im Sprachenbereich wurde die Situation im Hinblick auf die Fortbildung im Prüfungs- und Zertifikatsbereich, einschließlich der neueren Entwicklungen der Landessprachprüfungszentrale, der Internationalen Zertifikatskonferenz (ICC) und der Weiter-

⁴⁶ Bajusz Klára, Heribert Hinzen, Horváthné Bodnár Mária (szerk.): Magyarország városainak felnőttoktatási atlasza. Dieser Bericht erscheint in 1/1999 von *Kultúra és Közösség*.

⁴⁷ Siehe die *Teile zu Ungarn in den Jahresberichten 1995-1997*. Bonn: IZ/DVV.

bildungs-Testsysteme GmbH (WBT) beraten. Der Kulturreferent der Deutschen Botschaft Budapest koordinierte eine StADaF-Arbeitsgruppe (Ständiger Ausschuß Deutsch als Fremdsprache), die über das Auswärtige Amt beauftragt wurde, eine Länderkonzeption zu erstellen; an der Arbeitsgruppe waren federführend das Goethe Institut und der Koordinator für die Deutschlehrer sowie der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), die Deutsche Schule Budapest und das IIZ/DVV-Projektbüro beteiligt.

- **Gesundheit, Umwelt und Landwirtschaft:** Die Regional VHS Nyiregyháza setzte ihre Initiativen mit Seminaren zur Gesundheitsbildung fort. Die TIT-Vereine der Komitate Vas und Zala veranstalteten diverse Aktivitäten zur Umweltbildung. Die mediengestützte Fortbildung von Kleinlandwirten durch den TIT-Nagyváthy-Verein ging in eine neue Runde; verstärkt werden jetzt europabezogene Themen angesprochen. Der Informationstag der TIT Kecskemét zu Jugend und Drogen hatte wieder großen Zulauf.
- **Öffentlichkeit und Lobbyarbeit:** Fast jeder Besuch bei den Partnerorganisationen in den Komitaten und viele Seminarveranstaltungen werden intensiv zur Öffentlichkeitsarbeit genutzt. Eine große Anzahl von Interviews wurde lokalen Zeitungen, Radio und Fernsehen gegeben und Gespräche mit Bürgermeistern und Vertretern der Selbstverwaltung geführt. Die nationalen Konferenzen erfahren ein durchweg erfreuliches Echo in den Medien. Mit dem Kulturhaus Debrecen wurde ein Seminar zur verbesserten Werbe- und Öffentlichkeitsarbeit durchgeführt; Teilnehmende waren Vertreter diverser Weiterbildungseinrichtungen im Komitat HajdúBihar.

Europäische Orientierung

Das Interesse an europäischem Austausch und konkreter Zusammenarbeit ist in den vergangenen Jahren spürbar gewachsen. Erkennbar wird das an einzelnen Veranstaltungen wie z.B. dem Seminar von MAMI in Balatonalmádi zur Auswertung europäischer Erfahrungen in der Erwachsenenbildung mit interessierten Mitarbeitenden aus den Kulturhäusern, Zivilorganisationen, Hochschulen und Ministerien sowie Fachleuten aus Dänemark, Deutschland, England und Schweden. Vier Teilnehmende aus Ungarn waren bei der Jahrestagung der Internationalen Gesellschaft für Vergleichende Erwachsenenbildung in Slowenien. Vor allem aber wird die konkrete Zusammenarbeit durch länderübergreifende Projekte der verschiedenen Partner, die im Rahmen der EU-Programme möglich geworden sind, weiter an Bedeutung zunehmen. Die ersten Projekte laufen bereits: innerhalb von Phare arbeitet MNT mit dänischen und slowenischen Partnern im Komitat Nógrád an Alphabetisierungsmaßnahmen für Roma; unter Sokrates nimmt MAMI mit englischen, österreichischen, italienischen, holländischen und deutschen Partnern teil am Projekt Bürgerschaftliches Handeln und gemeinwesenorientierte Erwachsenenbildung; Schnittstellen informeller und formeller Bildungsprozesse; gleichfalls unter Sokrates gestalten die Lehrstühle für Erwachsenenbildung der Universitäten Surrey, Leipzig und Pécs einen gegenseitigen Austausch von Studierenden und Lehrenden. Schon jetzt wird deutlich, daß es gerade die Formen praktischer Zusammenarbeit

an gemeinsamen Projekten sind, die das Zusammenwachsen Europas auch in der Erwachsenenbildung, vor allem im Hinblick auf EU-Integration und Erweiterung unter Einschluß Ungarns, fördern und fördern, und das Vernetzungen der Partner im In- und Ausland sowie thematische Verknüpfungen die angestrebten Wirkungen erzeugen können.

Wirkungen und Bewertung

Das Projekt verläuft den Bekundungen der Partner und unseren eigenen Einschätzungen nach relativ erfolgreich. Den Zielen entsprechend wird versucht, in der gesamten Bandbreite der allgemeinen und beruflichen, politischen und kulturellen Erwachsenenbildung exemplarisch Akzente zu setzen. Es bleibt allerdings vorzüglich, der Erwachsenenbildung in der bildungspolitischen Diskussion die Bedeutung und Anerkennung zu vermitteln, die ihr als wichtiger Wachstumssektor für die gesellschaftliche Entwicklung in der Informationsgesellschaft zukommt. Noch läßt sich nicht konstatieren, daß sie auf den oberen Ebenen der Entscheidungsträger und zentralen Einrichtungen die notwendige Anerkennung und Zuwendung erfahren würde. Hier ist weiterhin viel Informations- und Lobbyarbeit zu leisten, die im Verhältnis von Kooperation und Konkurrenz die gemeinsamen Interessen der Partner betont. Von besonderer Wirkung des Projektes kann im Hinblick auf eine erhöhte Kooperationsbereitschaft des erweiterten Partnerspektrums ausgegangen werden. Oftmals anberaumte Runde Tische, die in unterschiedlicher Besetzung tagen, vor allem einige relativ viele Teilnehmer mobilisierende Großveranstaltungen, haben nicht nur zu einer latent erhöhten öffentlichen Beachtung, sondern auch zu mehr Achtung untereinander beigetragen. Förderlich waren dazu partnerübergreifende und partizipative Strukturen in der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der einzelnen Maßnahmen.

Offensichtlich ist es dem Projekt gelungen, im Hinblick auf Innovation und Kontinuität eine Balance zwischen diesen beiden Polen zu bewahren: alle Partner aus der Anfangszeit sind geblieben, viele neue sind hinzugekommen; die früheren Themenfelder werden weiter bearbeitet, zugleich wurden sie durch weitere ergänzt; die Arbeitsbereiche wurden durch zusätzliche Aufgaben erweitert. Bei den vielfältigen Orientierungs- und Qualifizierungsinitiativen kann über die kurzfristigen Hilfen für die interessierten und suchenden Kollegen bzw. Studenten zugleich von mittelfristigen Wirkungen in Hinblick auf Qualitätssicherung ausgegangen werden. Vernetzungen der Partner und thematische Verknüpfungen haben so erwünschte Synergieeffekte gebracht. Es steht zu erwarten, daß in der verbleibenden Laufzeit die mit den Partnern vereinbarten Schwerpunkte erfolgreich angegangen werden.

Insgesamt scheint die Akzeptanz des Projektes durch die Partner sehr hoch zu sein. Die entstehenden fachlichen Probleme werden weiterhin zielgerichtet angegangen und weitestgehend konfliktfrei gelöst. Es fällt allerdings zunehmend schwerer, auf alle die Anforderungen, die weiterhin zusätzlich an das Projekt herangetragen werden, adäquat zu antworten. Verstärkt machen sich die begrenzten Finanz- und Personalressourcen des IIZ/DVV-Projektbüros bemerkbar, die allerdings oft genug durch die intensiviertere Einbeziehung der kooperierenden Partner aufgefan-

gen werden können, da sich die meisten in den letzten Jahren stabilisiert und auch qualitativ weiterentwickelt haben. Das schließt in vielen Fällen die Einbeziehung finanzieller Eigenleistungen der Partner ein.

Was nun, wenn wir unsere gewählten Metaphern Sokrates, Sisyphos und Ham and Eggs auf die Zusammenarbeit in der Erwachsenenbildung Ungarns und Deutschlands anwenden würden? Sicherlich wäre es interessant, dies auch im Detail für die einzelnen Schwerpunktbereiche und im Hinblick auf die jeweiligen Partner zu leisten. Mit ziemlicher Sicherheit würde man viel parallele Entwicklungen entdecken, die weiter oben eher mit Sokrates – wie die partnerschaftlichen Formen der Kooperation und auch inhaltliche Innovationen – gekennzeichnet wurden; aber alle in der Erwachsenenbildung Tätigen brauchen auch nicht lange nach Sisyphos in der Alltagsarbeit zu suchen. Eher sympathisch wirken in der Auseinandersetzung mit den Tendenzen zu Europäisierung und internationalen Einflüssen die Betonung, daß die ungarische Kultur und Entwicklung Inhalte und Formen der Erwachsenenbildung hervorgebracht hat, die es als Einzigartige – und das gilt nicht nur für die Közművelődés – zu erhalten gilt. Gewünscht zu werden scheint ein einiges Europa in der Vielfalt, jedenfalls keines der europäischen Vereinheitlichung, in der die ungarischen Werte, auch der Erwachsenenbildung, nicht mehr kooperativ eingebracht werden können, in der – wie bei Ham and Eggs – ein Verdrängungswettbewerb stattfindet. Vielleicht ist es richtig zu sagen, daß dies von allen Partnern für die Erwachsenenbildung, obwohl sie sich alle auf einem großen und vielschichtigen Weiterbildungsmarkt bewähren müssen, bisher gemeinsam verhindert worden ist. Denkbar ist aber auch, die drei bisherigen Metaphern durch drei weitere – Dialog, Realismus und Fairness – zu ergänzen, denn auch diese werden wir in Zukunft verstärkt benötigen.

Erwachsenenbildung wird als Teil des lebenslangen Lernens auch in Ungarn noch immer größere Bedeutung erlangen. Die beschleunigte Entwicklung gesellschaftlicher Veränderungen muß verkräftet und auch gestaltet werden, vor allem in der vielfach beschworenen Lern- und Informationsgesellschaft. Schließlich haben die Jahre im Erwachsenenalter den größten Anteil an der durchschnittlichen Lebenserwartung. Das Projekt wird weiterhin versuchen, seinen Beitrag an quantitativ mehr und qualitativ besserer Erwachsenenbildung für die Menschen in Ungarn zu leisten. Dazu bieten die Entwicklungen bei den Partnern und die Leistungen der vergangenen Jahre gute Voraussetzungen.

HERIBERT HINZEN

DOKUMENTUM

Lassan két éve, hogy befejeződött az utóbbi idők valószínűleg legfontosabb felnőttoktatási rendezvénye, az UNESCO V. felnőttoktatási világkonferenciája. A Hamburgban megtartott konferencián fontos szerep jutott a harmadik világ iránti elkötelezettségnek, ezen belül az analfabetizmus visszaszorításának. Ma az oktatással foglalkozó szakemberek egyik kulcsszavának számít az élethosszig tartó tanulás fogalma, amely egyre képzetesebb emberiséget tart kívánatosnak. Ehhez kapcsolódik az a változás is, ami a 'literacy' fogalmának kibővülésével írható le, hiszen nemcsak az írni-olvasni tudást, de egyre inkább a számítógép, a világháló használatát is értjük ez alatt. Ennek ellenére nem árt olykor szembesülni azzal a ténnyel, hogy még ma is igen sok az írni-olvasni nem tudó ember: számukat több, mint 800 millióra becsülik. Nem véletlen, hogy tavaly a dél-afrikai Durbanben megrendezett VII. MINEDAF-konferencia témája a Hamburgban javasolt „Írásbeliség Évtizedének” megvitatása volt. Ez a Paulo Freire emlékének szentelt időszak 1998-ban kezdődött és 2007-ig tart. Jóllehet, az írásbeliség területén Afrika a legelmaradottabb térség (1995-ös becslések szerint a 15 éven felüli lakosság 43,8 %-a, ezen belül is a nőknek több mint a fele nem ismeri a betűket), a legtöbb analfabéta a legnépesebb kontinensen, Ázsiában található.

Bár ezek a problémák főleg tőlünk távol eső térségeket érintenek, időnkénti ismeretésüket ennek ellenére szükségesnek tartom, hiszen néha elfeledkezünk arról, hogy a Föld nem szűkíthető egyetlen kultúrkörre, hogy az emberiség jelentős többsége nem Európában vagy Amerikában él. Az Educatio jelen rovatába az 1998 tavaszán Melbourne-ben megrendezett, az ázsiai és csendes-óceáni térség oktatási kérdéseivel foglalkozó UNESCO-konferencia anyagából válogattunk. Hiba lenne azonban azt hinni, hogy a melbourne-i UNESCO-konferencia csupán az analfabetizmus témájával foglalkozott. Ezt nem is tehetné volna meg, gondoljunk csak az ázsiai, csendes-óceáni régió rendkívüli heterogenitására. Itt találjuk a különböző tanulmányi világbajnokságokon rendszeresen élen végző Szingapúrt, Japánt, Dél-Koreát, amely országok teljességgel más oktatási problémákkal küszködnek, mint mondjuk Banglades vagy Nepál. „Az ázsiai és csendes-óceáni térség XXI. századra vonatkozó oktatási kérdései” címmel nagy feladatra vállalkozó konferencia a delors-i négy alappillérre épült. Rosszmájúan úgy is fogalmazhatnánk, hogy kissé túlságosan is utánozza azt, nem nagyon nevezhető innovatívnak, kreatívnak. Másfelől ez a rendezvény is jól mutatja, mintegy aláhúzza a Delors-jelentés fontosságát, meghatározó szerepét, s persze alkalmat kínál arra is, hogy betekintést kapjunk egy nálunk eléggé ismeretlen régió oktatási helyzetébe, feladataiba.

Az alábbi dokumentumok közül az első az a Jacques Delors-ral készített interjú, amelyet a konferencia résztvevői videófelvételről láthattak. A beszélgetés után majdnem teljes terjedelmében közöljük a konferencia végén elfogadott nyilatkozatot: a 65 pont közül csupán azokat hagytuk ki, amelyek egyáltalán nem kapcsolódnak e számunk témájához.

Tomasz Gábor

ÜZENET A MELBOURNE-I KONFERENCIA KÜLDÖTTJEINEK¹

COLIN POWER: Delors úr, két évvel ezelőtt készült el az UNESCO számára az Ön által vezetett Nemzetközi Bizottság jelentése az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. *Az oktatás – rejtett kincs* sok országban meglehetősen nyomatékkal járult hozzá az oktatás megújításáról szóló vitákhoz. Több mint húsz nyelven adták ki eddig, és még további kiadások várnak megjelenésre. Ez a jelentés a központi témája annak a konferenciának is, ami jelenleg zajlik Melbourne-ben. Kiindulásként kifejtené nekünk a véleményét arról, hogy miért olyan hangsúlyos téma az oktatás manapság?

JACQUES DELORS: Örömmel. Először azonban szeretném kifejezni köszönetemet az ausztrál hatóságoknak mind nemzeti, mind állami szinten azért, hogy kezdeményezték ennek a konferenciának a megrendezését. Szintén szeretném elmondani, mennyire sajnálom, hogy jómagam nem lehetek jelen. Ez az oktatással szembeni elkötelezettség, mint központi társadalmi jelenség, üdvözlendő. Bátorító jele annak, hogy az Önök számára az oktatás a nemzeteket összekötő fontos elem. Ez az akarat, hogy együtt munkálkodjanak azoknak a témáknak a feltárásán, amelyeknek a jövőben együtt nézünk elébe, optimizmust sugároz a jelenlegi gazdasági félelmekkel teli időkben. Kérdésére visszatérve, azt gondolom, hogy ma, amikor a bizonytalanság terjedt el különböző területeken, úgy fordulunk az oktatáshoz mint megtartó értékhez. Tanúi lehettünk annak az elmúlt években, hogy megnőtt az érdeklődés az oktatás gazdasági értéke iránt. Az oktatás bizonyítottan a gazdasági növekedés és az egyéni haladás kulcsfontosságú tényezőjévé vált, ugyanakkor jóval több mint a gazdasági haladás eszköze. Azt is mondhatnánk az Emberi Jogok Nyilatkozatának szavaival, hogy az oktatást „az emberi személyiség teljes fejlődésére kell irányítani”. Mindnyájan érezzük a mai változások okozta nyomást és feszültséget. E feszültségek közepette az oktatásnak a megértés és a változáson való uralkodás eszközévé kell válnia. Ugyanakkor biztosítania kell a kulturális és történelmi folytonosságot, ma talán jobban, mint eddig bármikor. Amint azt a jelentés bevezetőjében kifejtettem, az oktatás a legjobb eszköz arra, hogy minden egyes fiatallal megismertessük mindazt,

¹ Az írás egy video-interjú átirata, amelyet Jacques Delors-ral készített Colin Power, az UNESCO oktatási főigazgató-helyettese.

amit az emberiség eddig megtanult magáról. Így, azt gondolom, az oktatásnak egyaránt célzatosnak és nyitottnak kell lennie: feladata, hogy tudást, értékeket és készségeket adjon át, de soha ne korlátozza a kíváncsiság ébredését, a vágyat a keresésre és a tanulás folytatására.

COLIN POWER: Sokszor kifejtette, hogy a Bizottság számára a legnagyobb kihívást a világban tapasztalható helyzetek nagymértékű sokfélesége jelentette. Mégis a bizottsági jelentés néhány széles, átfogó témára összpontosít, úgymint a társadalmi kohézió igénye.

JACQUES DELORS: Úgy gondolom, beszélhetünk a helyzetek, problémák és kultúrák sokféleségéről, de a szándékok egyfajta egységéről is. Így mi a bizottságban arra összpontosítottunk, amit közös törekvésként értékeltünk, azzal a céllal, hogy körvolalazzuk azt az oktatásképet, ami azután inspirálhatja helyzetspecifikus alkalmazásait. Az élethosszig tartó tanulás témája például kiemeli azt, amit mindegyikünk tud: nem kielégítő és nem is praktikus ma azt képzelni, hogy az alapoktatás mindnyájunkat felkészít egy életre. A változó munkamódszerek, a növekvő élettartam, a változás felgyorsulása mind arra kényszerítenek bennünket, hogy a tanulást egy életen át tartó folyamatként fogjuk fel.

COLIN POWER: Az oktatás négy alappilléreinek meghatározása által, amelyek köré mostani konferencia is szerveződött, a bizottság eddigi oktatásról alkotott képünk megújítását is javasolja?

JACQUES DELORS: Igen. Ez volt a bizottság módszere, hogy emlékeztessen arra, hogy az oktatásba a kezet és az elmét egyaránt be kell vonni, s ki kell hozni a legtöbbet, a kincset mindenkiből, de arra is fel kell készítenie az egyént, hogy társadalomban élni tudjon. Egy egyéniség nem teljes, ha nem polgár, a szó legnemesebb értelmében. Ez azt jelenti, hogy az illető jogainak és kötelességeinek egyaránt tudatában van, mindkettőt képes gyakorolni és részt venni a társadalom irányításában. A polgárság nem egydimenziós dolog: ez vonatkozik az egyén közösségére, államára és nemzetére, szélesebb entitásokra. Minden személynek több identitása van, több polgársága, és sokdimenziós létezésünk megértése és megvalósítása az, ami mindnyájunkat a társadalom hasznos és tevékeny tagjává tehet.

COLIN POWER: Ázsia és a csendes-óceáni térség a legnagyobb és legsokszínűbb a világ régiói között. Milyen üzeneteket közvetít az együttműködéssel kapcsolatban a jelentés ezen különböző országok számára?

JACQUES DELORS: Önt nem fogja meglepni, ha azt mondom, hogy eltökélten hiszek az országok közti együttműködésben, legyen ez regionális csoportok közötti vagy másfajta kapcsolat. Ázsiában és a csendes-óceáni térségben éppen a régiók sokfélesége a legnagyobb gazdaság. Ez a sokféleség, tudom, folyamatos inspirációt jelent az újításra, az egymástó való tanulásra és a közös problémák megoldására irányuló törekvésekre. Ugyanakkor a régióknak teljes mértékben együtt kell működni az egyre nagyobb, szorongató problémák megoldásában is. Vannak nehézségek az írástudatlanok nagy számának következtében néhány országban, problémák a szét-szórta lakosság nehéz elérhetősége miatt másokban, de problémát jelent a kis orszá-

gok számára a felsőoktatás megszervezése és kínálata. Előrelépés történt a jelentkezők számának növelésében, az esélyegyenlőség fokozásában. Noha ebben a régióban él a Föld lakosságának több mint 60 %-a, szintén itt található a világ írástudatlanjainak 73 %-a. A technológia, tudom, azt az ígéretet hordozza, hogy kiterjeszti az oktatás elérhetőségét földrajzilag és időben: döntő jelentőségű feladat lesz, hogy egyetlen ország se maradjon le a technológiai változásokban, amelyek új távlatokat nyitnak az oktatásszervezésben. A regionális együttműködés bizonyára segíti a belső kapacitások továbbfejlesztését, annál inkább, mivel a kommunikációs technológia biztosítja az információk gyors cseréjét – fokozatosan csökkenő költségek mellett. A régió belüli mobilitás is növekedhet. Például a régió külföldön tanuló diákjainak csupán 20 %-a tanul a térség más országaiban. Ezek azonban csak kiragadott példák. A konferencia témák sorozatát járja körül, új kérdéseket vet fel és kidolgozza az itt elkezdett vagy már folyamatban lévő munka folytatásának módjait. Azt remélem, hogy a jelentés, amelyet engem ért a megtiszteltetés, hogy az UNESCO számára elkészítsek, betölti azt a funkciót, amelyre szánták. Remélem, hogy ösztönzőleg hat majd a további vitákra és a konkrét cselekvésre. Remélem, hogy egy lesz azokból építőelemekből, amelyek által fejlődik és megújul az oktatás, hogy végül összes potenciálját felhasználva felszínre hozhassa az egyénekből rejlő lehetőségeket. Engedje meg, hogy ismételten sok sikert kívánjak a konferenciához.

A MELBOURNE-I NYILATKOZAT²

1. Mi, a melbourne-i konferencia résztvevői, akik az UNESCO ázsiai-csendes-óceáni térségének tagállamait képviseljük, egyhangúlag elfogadjuk az alábbi nyilatkozatot.

Újra megerősítjük, hogy:

2. Támogatjuk az *Oktatás – rejtett kincs* című jelentést és egyetértünk az abban megfogalmazott javaslatok végrehajtásában a régió oktatásfejlesztésére vonatkozóan. A Nemzetközi Bizottság a XXI. századi oktatás kérdéseivel foglalkozó jelentésének legnagyobb erénye átfogó jellege és globális látószöge. Széles körben alkalmazható elveket fogalmaz meg, és lényegesen kiterjeszti az oktatás fogalmát. Ennek a konferenciának a feladata, hogy a tagállamok és az UNESCO döntéshozó testületeinek bevonásával erre az átfogó jellegre építsen olyan módon, hogy megfeleljen a régió és az egyes tagállamok sajátos igényeinek, és alkalmazza az általános alapelveket az iskolák és az emberek mindennapi munkájára vonatkozóan, valamint, hogy

² Melbourne-i UNESCO Konferencia: Az ázsiai és csendes-óceáni térség XXI. századra vonatkozó oktatási kérdései, 1998. április. Az UNESCO 1998-as Melbourne-i Konferenciájának legjelentősebb eredménye a Nyilatkozat elfogadása volt, amely a konferencia plenáris és szekcióüléseinek megfogalmazott szándékait és ajánlásokat rögzíti. A Nyilatkozatot a záróülésen a küldöttek egyhangúlag elfogadták.

az oktatás kiszélesített értelmezését az eredményesség fokozásának eszközeként, és ne pusztán retorikai fordulatként használja.

3. Elismerjük azokat a jelenlegi és jövőre vonatkozó kihívásokat, melyek célja egy harmonikus és produktív világtársadalom létrehozása, amely tiszteletben tartja az emberi értékeket és a tartós fejlődés elvét. A Delors-jelentés alapos és reális elemzését adja a világhelyzetnek az oktatásfejlesztésre vonatkozóan, építve az 1990-es jomtieni találkozón (World Conference on Education for All, Jomtien, Thaiföld, TG) megfogalmazott értékelésre. A jelentésben azonosított fő témák meghatározó jelentőséggel bírnak régióink számára. Az ázsiai és csendes-óceáni térség nagyon eltérő földrajzi és társadalmi helyzetű országokból tevődik össze: hegyvidéki és szárazföldi országoktól az óceán által határolt kis szigetsoportokig, a legnagyobbtól a legkisebb népességű országokig. A régióban él a világ írástudatlan és teljesen iskolázatlan lakosságának túlnyomó része. Ugyanakkor a térség problémáinak megoldására irányuló kapacitás megnövekedett. A jomtieni konferencián azonosított problémák az azóta történt jelentős erőfeszítések eredményeként bizonyos mértékben javultak, de még mindig nagy feladatok állnak előttünk.

4. Megjegyezzük, hogy a Delors-jelentésben rögzített kulcsprobléma nagyon aktuális a régió számára, a világszerte tapasztalható kölcsönös függés és globalizáció vonatkozásában: „A legnagyobb kockázat, amitől tartanunk kell, hogy szakadék keletkezik egy, az új világban eligazodni képes kisebbség és egy az eseményektől sodortatott többség között, mely utóbbi képtelen kivenni a részét a közös sorsból, pedig ez visszavetheti a demokrácia megvalósulását és számos konfliktust okozhat.”

5. Ez az a szakadék, amelynek áthidalására az oktatás segítségével elszántuk magunkat. Ez egy nagyon jelentős ügy a régió számára a tagországokon belül és között egyaránt. Különösképpen figyelmet fordítunk azoknak a régióban található országoknak az oktatással kapcsolatos sajátos igényeire, amelyek jelenleg térnek át a piacgazdaság rendszerére.

6. A jomtieni konferencián részletesen megismerhettük ezt a szakadékot és a hátrányok konvergenciájának jelenségét. Az a konferencia cselekvésre mozgósított régiószerte, melynek alapvető célja a szegénység megszüntetése és a nagyobb egyenlőség elérése. Ez irányban kell a tagállamoknak elkötelezni magukat a kormány tevékenységén, az oktatási rendszeren és az országon belüli összefogáson keresztül, mely összeköti a szülőket, a gazdasági köröket és a vallási közösségeket, valamint a tanárokat és a diákokat.

7. A Delors-jelentésre alapozva összehangolt és folyamatos cselekvésre van szükség, hogy jelentős fejlődés következhesse be az oktatásban, amely döntő jelentőségű a világ és a régió számára. Elismerjük, hogy a jelentés ajánlásai távolba mutatóak, és alapvető – nem csupán mennyiségi – változásokat várnak el térségünk oktatási rendszereitől. A növekvő hozzáférés és nagyobb részvétel nem elegendő, amennyiben nem párosul az oktatás minőségének és jelentőségének fokozódásával.

8. Megjegyezzük, hogy a Delors-jelentés, a jelen és jövő kihívásainak való megfelelést hangsúlyozva, biztosította az elméleti kereteket, amely meghatározta az APEID

(Asia and Pacific Programme of Educational Innovation for Development, TG) Munkatervének kialakítását a Hatodik Programciklusra (1997-2001). Az ACEID-nek (Asia-Pacific Programme of Educational Innovation for Development, TG) meghatározó szerepe volt a PROAP (Regional Office for Education in Asia and the Pacific, TG) számára is azáltal, hogy segíti a régió országait a Delors-jelentés javaslatainak megvalósításában, és ezen jelenlegi jelentés ajánlásainak megfogalmazásában.

9. Ezért támogatjuk az alábbi ajánlásokat, amelyek a konferencián lezajlott vitáknak megfelelően vannak csoportosítva, s amelyek négy fő témáját a Delors-jelentés határozta meg: „megtanulni megismerni, megtanulni dolgozni, megtanulni együtt élni másokkal, megtanulni élni”.

10. Ezen címek által határoztuk meg a prioritásokat, mivel szándékunkban állt a legsürgetőbb témákra irányítani a figyelmet. A prioritások alapvetően a szakadék áthidalására vonatkoznak, azaz arra törekedtünk, hogy biztosítsuk, hogy az oktatás folyamatos fejlesztése valójában magába foglalja azokat, akik jelenleg teljesen ki vannak zárva, vagy szűkösen részesülnek a lehetőségekből. Ugyanakkor tisztában vagyunk azzal, hogy az ajánlások a fenti témák alapján történő kidolgozása következményeként több átfedés alakulhat ki. Különösen három szempont emelkedik ki, amely mindegyik témakörben jelentőséggel bír: a tanárok, a kutatás jelentősége és a technológia szerepe az oktatásban. Noha a konferencia résztvevői tudatában vannak annak, hogy ezek mind a négy témakörben alapvető jelentőséggel bírnak a jövőbeli fejlődés szempontjából, a tanárokról és a kutatásra vonatkozó ajánlások a negyedik, a technológiára vonatkozó pedig az első témakörben jelennek meg.

11. Az ajánlások megfogalmazásakor a konferencia résztvevői teljes mértékben tudatában vannak feladatuk összetettségének. Nem várunk csodálatos gyógyulást, hanem tudjuk, hogy ezen szándékok sikeres megvalósításához hosszú távú és egységes köteletségvállalásra van szükség. Azért, hogy biztosítsuk a folyamatos munkát ajánlásaink bevezetésére, elhatározzuk, hogy négy munkabizottságot hozunk létre – témakörönként egyet –, melyek az UNESCO működési mechanizmusának felhasználásával járulhatnak hozzá az adott témakörben megfogalmazott ajánlások megvalósításának sikeréhez. A kapcsolattartás e-mailen és telekonferencia segítségével történik, s mindent megteszünk azért, hogy a tagok rendszeres időközönként találkozzanak, például UNESCO konferenciákon, mint például az 1998 októberében sorra kerülő párizsi felsőoktatási világkonferencia vagy a novemberi Bangkokban megrendezendő negyedik UNESCO-ACEID nemzetközi konferencia keretében. A PROAP-UNESCO (Bangkok) működik szervezőként a munkacsoportok számára, bevonva a folyamatba az UNESCO más, a régióban működő tisztségviselőit.

Alapoktatás mindenki számára

13. Elkötelezzük magunkat arra, hogy folyamatos erőfeszítéseket teszünk azért, hogy az alapoktatást mindenki számára biztosítsuk, nem csak a tanulók, de a régióban élő 600 millió írástudatlan felnőtt, és a 70 millió iskolába nem járó gyermek számára. Az alapoktatás Jomtienben kidolgozott definíciója alkalmas arra, hogy valós lehetőséget kínáljon mindazok számára, akik jelenleg meg vannak fosztva a társadalomban való teljes és hatékony részvételtől. Elismerjük azokat a lépéseket, amelyeket például az olyan testületek mint az APPEAL (Asia-Pacific Programme of Education for All, TG) és a tagországok eddig tettek önállóan és együttműködések keretében, hangsúlyozzuk azonban a folytatódó és fokozott cselekvés fontosságát. Ahogy ezt az egyik résztvevő fogalmazta: „A szegényeknek csak jelenük van.”

14. Elismerve az írás-olvasás képességének komplex jelentőségét a tanulás szempontjából, valamint a tanárok és mások létfontosságú szerepét a diákok ezen képességének fejlesztésében, ajánljuk olyan stratégiák kidolgozását, amelyek lehetővé teszik a családoknak, hogy gyermekeik oktatásában részt vegyenek úgy, hogy ez elősegítse az írás-olvasás fejlesztését.

15. Belátva, hogy a technológia és a hatékony állampolgári lét a XXI. században nagyobb követelményeket támaszt a számolási készségekkel szemben, ajánljuk, hogy az UNESCO és a tagállamok dolgozzák ki a számolni-tudás megfelelő meghatározását és azt, hogy ez mit jelent a gyakorlatban lokális és globális szinten. Szintén ajánljuk, hogy az UNESCO jelölje ki a Számolás Nemzetközi Évét.

16. Elismerve, hogy a természettudományi oktatás tükrözi a tudomány folyamatos gazdasági növekedést elősegítő szerepét, ajánljuk, hogy az UNESCO és a tagállamok gondolják újra a természettudományos oktatás definícióját, hogy az még teljesebben fogja át a tartós fejlődést és tudományban való jártasságot, amely az alapfokú oktatásban kezdődik.

17. Annak tudatában, hogy az értékelés fogalmi megértése alapvető fontosságú, ajánljuk, hogy dolgozzanak ki olyan struktúrákat az iskolákban és az oktatási rendszeren belül, amelyek segítik a tanárokat abban, hogy létrehozzák és alkalmazzák saját értékelési módszereiket, biztosítva ezáltal a tanárok, a szülők és a (felnőtt vagy gyermek) tanulók együttműködését.

Technológia és oktatás

21. A konferencia elismeri az új technológiák jelentőségét az egyéni tanulás segítségével, az oktatás kiterjesztésében, s hogy jelentős többletet ad a tanárok eszköztárához. Ezért ajánljuk, hogy az UNESCO és a tagállamok sürgősséggel vizsgálják meg a lehetőségeket, hogy ezek a kétségtelen előnyök minél szélesebb körben, reális költségek mellett váljanak elérhetővé.

22. Felismerve, hogy a természettudományos oktatásba jelentkezők száma csökken, a kormányokat felkérjük, hogy vizsgálják meg, van-e szükségük ezen a területen több tanárra, és alakítsák ki az országaikban a megfelelő egyensúlyt.

23. Ugyanakkor a konferencia kifejezi reményét és meggyőződését a technológia oktatásra gyakorolt hatásával kapcsolatban. Elismerjük a távlatait annak, ha jelentősen nő a tanulók információhoz való hozzáférése, és az előrelépést az oktatás kiterjesztésében olyan emberek számára is, akik jelenleg részben vagy egészen nem elérhetők. De ugyanakkor ott van a veszély, hogy még jobban nő az esélyegyenlőtlenség és nagyobb lesz a hozzáférése azoknak, akik eddig is kedvezőbb helyzetben voltak, és fokozódik a hátránya azoknak, akik nem rendelkeznek politikai vagy gazdasági befolyással. Nem állíthatjuk meg a technikai fejlődést, de az olyan testületeknek mint az UNESCO, melyek globális hatókörrel bírnak, mindent meg kell tenniük annak érdekében, hogy az új információs technológia a liberalizáció és ne a jogfosztottság fokozásának eszköze legyen. Az oktatás és technológia kérdésköre jelentős mértékű nemzetközi összefogást igényel, ha meg akarjuk valósítani az oktatás kiterjesztésére vonatkozó elképzeléseket. A konferencia több ország esetében érzékeli a távolságot a távlatok és a realitás között. Ezért hangsúlyozzuk a széleskörű nemzetközi összefogás értékét a lehetőségek kiaknázásának érdekében, s hogy megvalósulhasson a technológia magas színvonalú felhasználása és az esélyegyenlőség a hozzáférés szempontjából.

24. Van még egy terület, ahol a technológiának negatív és pozitív hatása egyaránt lehet. Gyakran hangoztatják, hogy az információs technológia átveszi a tanár helyét. Az új technológia fokozhatja a tanár munkáját azáltal, hogy nagyobb sebességgel egyre több információ válik elérhetővé. Ez a tanár munkáját még inkább alapvető jelentőségűvé teszi, egyfelől az információ kiválasztása, másfelől az emberi értékek fontossá tétele által. Túl gyakran tapasztalható, hogy amikor egy új technológiát vezetnek be az oktatásba, a hangsúly a hardveren és az elérhető anyagokon van. Legalább ennyire fontos, hogy a tanárok, akik használni fogják vagy kapcsolatba kerülnek vele, a kezdetektől be legyenek vonva a tervezésbe és a felhasználási lehetőségek kidolgozásába.

25. Felismerve a technológia lehetséges szerepét az írás-olvasás fejlesztésben, ajánljuk, hogy az UNESCO vegyen részt az ezzel kapcsolatos technológia és a szaktudás elosztásában a régió iskoláiban, s hogy a tagállamok aknázzák ki az interaktív technológiából eredő lehetőségeket a felnőttek írás-olvasásának fejlesztésére. A lányok és nők hozzáférése ehhez a technológiához elsődleges jelentőségű.

26. Felismerve, hogy az oktatásban felhasználható számos technológiai eszköz létezik, javasoljuk, hogy az UNESCO:

- támogassa a tagországokat, hogy azok kidolgozhassák a tanulást segítő technológiák biztosítására vonatkozó politikájukat;
- segítse az országokat helyzetük és politikájuk feltérképezésében;
- segítsen a tanácsadásban és a kultúrák közötti együttműködésben;
- tárja fel a tárgyalási lehetőségeket a szoftverekkel kapcsolatos megállapodásokról a tagállamok között.

Közösség és felnőttoktatás: élethosszig tartó tanulás

27. Támogatásunkról biztosítjuk a Hamburgi Felnőttoktatási Konferencián kiadott nyilatkozatot, elismerve a felnőtt és közösségi oktatás különleges jelentőségét, mely a legfőbb elem az élethosszig tartó tanulás céljának megvalósításában. A formális szektornak fokozott szerepe van az olyan programok, mint Az alapoktatást mindenkinek által megfogalmazott kihívások teljesítésében, de tudatában vagyunk a non-formális oktatás fontos kiegészítő szerepének és a két szektor közötti szoros és hatékony együttműködés szükségességének. Megjegyezzük, hogy a formális és non-formális oktatás közötti különbségtétel ma sokkal kevésbé tisztázott, mint valaha. Ez a trend folytatódni fog, mivel az emberek az élethosszig tartó tanulást szükséges útként fogadják el, és igényeiknek megfelelően kapcsolódnak be (és ki) az oktatás különböző formáiba, függetlenül attól, hogy melyik szektor kínálja a megfelelő képzést.

28. A konferencia hangsúlyozza az élethosszig tartó tanulás koncepciójának fontosságát és elismeri a Hamburgban elfogadott koncepciót. Elismerve, hogy az nem csupán a felnőttoktatás szinonimája, de olyan fogalom, mely magába foglal mindenféle tanulást. A mesterséges megkülönböztetés, amely az oktatás különböző szektorai között létezik, nem visz előre, ezért szükség van egy konstruktívabb kapcsolatra az egyes elemek között, amelyeknek fogalmilag és a gyakorlatban is egy rendszert kell alkotniuk.

Munka és oktatás

29. A konferencia fontosnak tartja a munka és az oktatás kapcsolatát, melynek jelentős hatása van a szakképzésre, amint azt a nemrégiben megtartott UNESCO-UNEVOC (UNEVOC, International Project on Technical and Vocational Education) konferencián készült jelentés is hangsúlyozza. Látjuk ennek jelentőségét az oktatás minden szintjének fejlődése szempontjából. A munka természetében végbenemléte változások az elmúlt évtizedek során forradalmiak voltak, s ez folytatódik a következő évezredben is. Ez fokozottan érinti majd ezt a régiót is, mivel egyre több ország fogja fejleszteni tudományos kultúráját, amely hozzájuttatja őket a modern technológiához és ezáltal a munka újfajta módjaihoz. Ezeknek az új módszereknek a hatása társadalmi és foglalkoztatási is lesz. Az oktatás minden szektorának tudomásul kell vennie a megváltozott és változó igényeket. Ajánljuk, hogy az UNESCO folyamatosan vizsgálja ezt a területet. Elismerve, hogy a szakképzés megújítása globális probléma, javasoljuk, hogy az UNESCO dolgozzon ki nemzetközi együttműködésre vonatkozó stratégiát a szakképzés fejlesztésével kapcsolatban. A szakképzési programoknak a közösségek munkával kapcsolatos kulturális és társadalmi szempontjait is magukba kell foglalnia.

30. A munkahelyi tanulás és a készségek ottani értékelése sokféle formában és tartalommal jelenik meg. Alapelveként javasoljuk, hogy az oktatás és képzés a dolgozók már meglévő képességeire, tudására és kulturális tradíciójára építsen.

31. Mivel a készségek elsajátítását és a tudást munkahelyek sorozatán és élettapasztalaton keresztül lehet elérni, javasoljuk, hogy az értékeléskor ezt ismerjék el. Ez megkönnyíthetné az utat a további oktatás felé.

32. Javasolunk egy folyamatos és konstruktív párbeszédet az oktatás és a gazdasági szektor között a másik helyzetének és igényeinek jobb megértése végett. Ezt minden tagállamunknak szorgalmaznia kellene. Egy ilyen párbeszéd elősegíthetné partnerkapcsolat kialakulását az oktatási intézmények és magánszervezetek között, ami mindkét csoport számára értékes lehet. Szükséges olyan stratégiák kidolgozása, melyek elősegítik a partnerség kialakítását a gazdaság és az oktatás között, különösen helyi szinten, a kommunikációs mechanizmusok hangsúlyozásával.

Felsőoktatás

34. A konferencia üdvözli az ebben az évben októberben Párizsban tartandó Felsőoktatási Világkonferencia kezdeményezését. Elismerjük a felsőoktatásban a növekvő elvárásokból és nehéz pénzügyi körülményekből eredő problémákat, valamint az igényt, hogy „kiszélesítsék a felsőoktatásba való bejutást, fejlesszék ennek a szektornak a menedzsmentjét és megerősítsék kapcsolatait a termelő és szolgáltató szektorral.”

35. A Világkonferencia számára különösen ajánljuk a még hatékonyabb kapcsolat kiépítését a felsőoktatás és más szektorok között. Az UNESCO Felsőoktatáspolitikai tanulmánya a ‘pro-aktív egyetem’ szükségességéről és egy új oktatási szövetség iránti igényről beszél, mely elvezet egy világméretű megegyezéshez az oktatás, a tanulás, a kutatás és a szolgáltatás funkcióinak, s végül magának a felsőoktatási intézményrendszernek a megújításához. Üdvözöljük ezt a megközelítést és kinyilvánítjuk nyitottságunkat a felsőoktatás és más szektorok közötti konstruktívabb kapcsolat kialakítására.

36. Főképp a következő különösen fontos területekre hívjuk fel a felsőoktatási intézmények figyelmét:

- * a tanárok alapképzése;
- * a tanárok szakmai továbbképzése;
- * az oktatáskutatás szerepe az oktatásfejlesztésben;
- * az oktatási rendszerek elemzése és értékelése.

37. Elismerve, hogy szükség van arra, hogy megfelelően képzett szakemberek, ugyanakkor tudatos állampolgárok és önálló személyiségek kerüljenek ki az oktatásból, javasoljuk, hogy a tanárképzési programokba épüljenek bele ezek a dimenziók is.

38. Elismerjük a felsőoktatással kapcsolatos nemzetközi együttműködés szükségességét. A gyors növekedés és a növekvő követelmények időszakában a konstruktív kölcsönös kapcsolatokat fel lehet használni arra, hogy a hallgatók a legjobb oktatásban részesülhessenek és a leggazdagabb forrásokhoz juthassanak hozzá. A kutatás eredményessége is fokozható az egyes témák vizsgálatára kiépített nemzetközi hálózat kiépítésével. Az új technológia nagyban hozzájárul ezeknek a lehetőségeknek a jobb kihasználásához. Alapvetően és elsősorban azonban nyitottságra van szükség a felsőoktatás különböző intézményei között. A nemzetközi együttműködés az oktatás minden szintjén fontos, de a felsőoktatás ebben vezető szerepet tölthet be. Javasoljuk, hogy az UNESCO dolgozzon ki és támogasson olyan mechanizmusokat, melyek arra ösztönzik a fejlett országokat, hogy megosszák a formális oktatásban használt tanterveket és segédanyagokat a kisebb és fejletlenebb országokkal.

Megtanulni együtt élni

39. A konferencia úgy véli, hogy ez a téma különös jelentőséggel bír a többi témakör értelmezése szempontjából. Az az oktatási rendszer, amely a magas technikai képzettség biztosításán túl nem alakítja ki a békés és harmonikus társadalom iránti elkötelezettséget, az adott társadalom létét és folytonosságát alapjaiban veszélyezteti. A téma az UNESCO alapokmányának is integráns része, mely a szervezet alapvető céljaként az emberiség általános jólétének fokozását és a nemzetközi béke megvalósítását határozza meg.

40. Javasoljuk, hogy az UNESCO-PROAP égisze alatt az APEID új programját „Megtanulni együtt élni” – közös fejlesztési projektként dolgozza ki azzal a céllal, hogy:

- ◆ terjessze a dokumentumokat és információkat a békés egymás mellett élés ázsiai és csendes-óceáni tapasztalatairól és a békével és a nemzetközi megértéssel kapcsolatos oktatási programokról;
- ◆ közös kutatásokat folytasson a kölcsönös érdekekről, összegyűjtse a békés egymás mellett élés sikertörténeteit a régióban;
- ◆ készítsen szakkönyveket, szakanyagokat, oktatási modulokat olyan címmel, mint például: Az ázsiai és csendes-óceáni civilizációk és kulturális sokféleség, és az emberiség közös öröksége;
- ◆ az oktatási intézmények és hatóságok támogatásával elősegítse a két- és többoldalú tanár- és diákcseré programokat;
- ◆ tréningeket és műhelyeket szervezzen a döntéshozók és a gyakorlati szakemberek számára a szakanyagok előállításával, a politikai elvek kidolgozásával, és a kutatási eredmények hasznosításával kapcsolatban.

41. Ahhoz, hogy a békére és megértésre nevelés hatékony lehessen a tanároknak minden előítéllettől és intoleranciától mentessé kell válniuk. Ezért fontos a tanárokkal és a továbbképzésüket végzőkkel való foglalkozás. Ezért támogatjuk, hogy az

UNESCO „Békére nevelés tanári programját” az ACEID-del együttműködve ebben a régióban is elindítsák.

Állampolgári és polgári nevelés

42. A konferencia során a régió több országa nagy érdeklődést mutatott az állampolgárság témája, valamint a társadalom résztvevő és felelős tagjaivá való nevelés iránt. Jelentős fejlődés történik az erre irányuló képzés tekintetében azért, hogy a célok valóra válhassanak. Ezek a képzések történelmi, az intézményrendszerrel és a szükséges folyamatokkal kapcsolatos ismereteket tárják fel, hogy biztosítsák a hallgatók számára a kormányzati munka természetének megértését, és maguk is felkészüljenek arra, hogy aktív és felelős résztvevői legyenek a társadalomnak. A Nemzetközi Oktatási Iroda és az UNESCO egyaránt jelentős programokat tart fent ezen a fontos területen. Az UNESCO és a tagállamok már eddig elért eredményeire támaszkodva szeretnék elérni, hogy a kutatási eredmények és tapasztalatok minden tagország számára hozzáférhetőek legyenek.

43. Elismerjük, hogy ez egy komplex feladat és az eredmények bizonytalanok. Egyszerűbb az intézményrendszerrel és a történelemről tanítani, mint kifejleszteni a demokratikus társadalommal szembeni elkötelezettséget. Mi ezt tartjuk folyamatosan feladatunknak.

44. Ehhez kapcsolódóan felkérjük az UNESCO-ACEID-et mint az 1998. novemberi Bangkoki Nemzetközi Oktatási Konferencia szervezőjét, hogy használja fel az alkalmat arra és gyűjtse össze az állampolgári neveléssel kapcsolatos kutatási eredményeket és a tapasztalatokat, s dolgozza ki a további intézkedések prioritásait.

45. Felkérjük továbbá az UNESCO oktatási főigazgató-helyettesét, hogy folytassa a megkezdett elemzési és szintetizáló folyamatot szélesebb körben, hogy a kutatási eredmények sokak számára elérhetőek legyenek. Nagyon sok olyan tapasztalat és kutatási eredmény halmozódott fel, amelynek összegyűjtésével értékes forrás hozható létre.

46. A konferencia támogatja az e területtel foglalkozó dániai akadémia alapításának tervét.

47. A gyakorlaton keresztüli tanulás a tagállamok számára sikeres módszer lehet: az állampolgári ismereteket gyakorlati projektek keretében oktatni. Támogatjuk a Delors-bizottság javaslatait azzal kapcsolatban, hogy a tanulók a szükséges ismereteket gyakorlati tapasztalatok útján sajátítsák el, olyan projektek keretében, amelyek során megtanulják a harmonikus együttélés módjait, mint pl. tanári felügyelettel történő utazások, nyári táborok, diákcsera programok.

48. Javaslataink megfogalmazásakor tudatában vagyunk annak, hogy felelős állampolgár koncepciójának tartalmaznia kell a világtársadalmi és helyi társadalmi szempontokat. Biztatjuk az ezzel a területtel foglalkozó országokat, hogy ismerjék fel azokat a veszélyeket, amelyek az állampolgárság kérdésének korlátozott megközelítéséből erednek. Hangsúlyozzuk, hogy a nemzetközi megértés kialakítása is a fo-

lyamat része, amely az állampolgárság szélesebb értelmű felfogásához vezet. Ehhez kapcsolódik a békére nevelés koncepciója is. Elismerjük a feladat nehézségét és összetettségét, valamint jelentőségét közös jövőnk szempontjából. Reménykeltő látni a sokirányú kezdeményezéseket ezen a fontos területen, valamint a számottevő előrelépés lehetőségét az érintettek hatékony együttműködésének köszönhetően.

Értékek és erkölcsstan

49. A konferencia felismerte az erkölcsi kérdések központi jelentőségét céljai egészére nézve és hangsúlyozza, hogy az állampolgári és békére nevelés szorosan összekapcsolódik az erkölcsstan oktatással. A PROAP már eddig is nagyon aktív volt ezen a területen, létrehozva egy regionális hálózatot, amely az oktatás értékeivel foglalkozik (APNIEVE, Asia-Pacific Network for International Education and Values Education, TG). A már elkezdett munkához támogatást várunk a tagországoktól és a nemzetközi szervezetektől, mivel jó alapot tudunk biztosítani más kezdeményezések számára.

50. Felismerve a más kultúrákban való elmélyülésen át vezető tanulás fontosságát, javasoljuk, hogy a tagállamok folytassák a csereprogramok és más kezdeményezések támogatását, amelyek segítik a tanárokat és diákokat az együttélés gyakorlati megközelítésében, s ezzel kapcsolatban kiemeljük az intézményi együttműködések szerepét.

51. Az értékek alakulásában iskolán kívüli hatások is közreműködnek, ezért ajánljuk az UNESCO-nak és a tagállamoknak, hogy összpontosítsanak az egyetemes értékek azonosítására, erősítésére és egyéni, intézményi és nemzeti szintű alkalmazására.

Tanárok

52. Úgy véljük, hogy ez a kérdés áll minden ajánlásunk középpontjában. Ettől a találkozótól azt várjuk, hogy a régióban az oktatás jelentős fejlődésnek indul, ami különösen fontos a jövő századi igényeknek megfelelő társadalmi haladás megvalósítása szempontjából. Nyilvánvaló számunkra, hogy bármely oktatással kapcsolatos előrelépés a tanárok aktív bevonását és támogatását igényli. Ez kiterjed:

- a tanárok és a tanárjelöltek kiválasztására;
- a tanárképzésre;
- a tanárok karrierfejlődésére;
- a folyamatos tanártovábbképzésre;
- a tanítás feltételeire;
- a tanári szakma státuszára;
- arra a felismerésre, hogy a tanároknak kulcsfontosságú a felelőssége a szakmai pedagógiai tudáson túl, hogy megismerjék, megértsék és próbára tegyék tanítványaikat.

53. Korábban már javasoltuk, hogy a Felsőoktatási Világkonferencia a tanárképzés és tanártovábbképzés kérdését helyezze a középpontba. Emellett kérjük az UNESCO-t, hogy ezeket sorolja a legfontosabb témák közé. Az UNESCO és az IBE (International Bureau of Education – IBE, TG) már elkezdte a tanítási feltételekkel és a tanárok státuszával kapcsolatos kérdések vizsgálatát. Ennek a tevékenységnek a folytatását határozottan javasoljuk, különös tekintettel a tanár mint szakember koncepcióra, amely magában foglalja a szakma felelősségét az etika és a szakmai kompetencia minőségének szempontjából. Reális alapokra építve a professzionalizmus szakmai koncepciójának kialakítása sokat tehetne a tanárok státuszának és hatékonyságának fokozásáért.

Asszonyok és lányok oktatása

61. A melbourne-i konferencia támogatja és megerősíti az ammani találkozó határozatát, mely szerint az asszonyok és lányok oktatásának kérdése az oktatásfejlesztésben elsődleges fontosságú. A Delors-jelentés is hangsúlyozza a nők oktatásának jelentőségét a család egészségének fejlődése, a gyermekek iskoláztatása és a közösség életének szempontjából általában. A konferencia témája volt a nők tragikus helyzete Afganisztánban – az oktatásból való kizárásuk – és az oktatással kapcsolatos esélyegyenlőség régióink más országaiban.

62. A konferencia felkéri az UNESCO-t, hogy vegye fel nemzetközi és regionális tervei közé az olyan programok támogatását, amelyek biztosítják a nők számára az esélyegyenlőséget az oktatásban.

(Degovics Csilla fordítása)

KUTATÁS KÖZBEN

FELMÉRÉS EGER VÁROS FELNŐTTKÉPZÉSÉRŐL

Jelen tanulmányom alapja egy országos méretű kutatás, amely a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem, a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem, a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola és a jászberényi (JTIF) főiskola, valamint a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete budapesti projektirodájának közös programja. A magyar projekt keretében 1997. október 1. és 1998. június 30. között Magyarország felnőttképzési intézményeinek helyzetét mértük fel az ország 18 megyeszékhelyén és a fővárosban. Ennek résztvevőjeként Heves megye székhelyének, Eger városának felnőttképzéssel foglalkozó intézményeit kerestem fel, hogy átfogó leírást adjak ezek feladatairól, felépítéséről, munkatársairól, programjairól.

Eger város művelődési és oktatási helyzetképe

Heves megye székhelyén hozzávetőlegesen 59.000 fő él 105 km²-en, amely számítások alapján a megye lakosságának körülbelül a 18 %-át teszi ki. A várost a négy gazdasági ágra (ipar, kereskedelem, idegenforgalom és vendéglátás, szőlő- és borszomszomszág) támaszkodó gazdasági szerkezete teszi kellőképpen stabil polgári várossá, amelyet tovább segít, hogy már számos külföldi (német, amerikai, angol, francia, svájci) befektetőt lelhetünk fel itt.

Eger kulturális és művészeti élete mindig jelentős értéket képviselt. Nem véletlen tehát, hogy a várost a „magyar Athénként” említették a történetírók. Eger város kulturális életének intézményesített és önszerveződő formáit elsősorban az önkormányzat anyagi támogatásából lehet fenntartani. Nem elhanyagolható azonban a szponzori tevékenység sem, amelyet az Egri Dohánygyár Kft. által működtetett Eger-Philip Morris Alapítvány folytat.

A szabadidő eltöltésének elsősorban a helybeli közművelődési intézmények (színház, mozik, könyvtárak, múzeumok, művelődési- és sportintézmények) adnak keretet. Emellett a város évről-évre megrendezett kulturális eseményei (ezek közül néhány feltétlenül említésre méltó: Barokk Fesztivál, Vásár Agriában, Agria Játékok, színházi bemutatók, Filmművészeti Nyári Egyetem stb.), amelyek elsősorban a turizmust hivatottak szolgálni, de jelentős befolyást gyakorolnak a helyi művelődési szokásokra is.

A kulturális élet fő intézményei és rendezvényei az elmúlt tíz év során folyamatosan jelen vannak a megyeszékhelyen. Ebben az időszakban új kezdeményezésként említhetjük, hogy a városban több kereskedelmi rádió, egy magán televízió és egy, az önkormányzat által működtetett közszolgálati televízió is elkezdte működését.

Erre az időre tehető a város egy érdekes színpontjának, az Alternatív Egyesület üzemeltetésében lévő MÁS klubnak a megalakulása, amelyet az Európai Unió is támogat.

Az oktatási helyzetkép felvázolásánál érdemes felidézni, hogy Eger *diákváros*, így jelentős számú oktatási intézményre számíthatunk. Ez a feltevésünk igazolódik is, hiszen 12 általános- és 18 középiskolája diákseregét (főképp az utóbbiakét) nyolc kollégium alig bírja befogadni, s ekkor még nem is vettük figyelembe, hogy a felsőoktatás területén az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola pedagógusképző intézménye mellett működik a Hittudományi Főiskola egyházi oktatása, és beindult a Gábor Dénes Műszaki Főiskola Egri Konzultációs Központja is. A *felnttktépzés* területén az önkormányzat minimális feladatot vállal: egyetlen intézményben biztosítja az általános iskola 16. életév utáni befejezését, valamint a 18. életév utáni gimnáziumi érettségi és a szakmunkások szakközépiskolája is egy-egy intézményben talált otthonra. Így alapvetően a művelődési és oktatási intézmények, valamint – saját források keresésével – a profit és non-profit szféra feladata marad a felnőttek oktatása, képzése.

A vizsgálat szerkezete

Kiindulási helyzetünk az volt, hogy a magyarországi felnttktépzés – általános és szakmai, politikai és kulturális – helyzetéről és szükségletéről kevés megbízható információ áll rendelkezésünkre. Az állami áttekintés általában csak egyes intézményekre vonatkozik, ezek az adatok a kultúrházak, a regionális továbbképző központok, a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat szervezetei, a népfőiskolák, a Magyar Népfőiskolai Társaság és más civil szerveződések részére rendelkezésre állnak. Hiányzik azonban a teljes áttekintés arról, hogy milyen a felnttktépzés szerkezete, vagy másképpen kifejezve: a továbbképzési piac, amely a fordulat (tehát a rendszerváltás) óta fejlődött ki. Ez a hiány érzékelhető az oktatáspolitikai és az oktatásszervezés számára is. A felnttktépzésben dolgozó partnerek a velük folytatott beszélgetések és rendezvények – így például *A magyar felnttktatás története* c. debreceni, *A mai magyar felnttktatás helyzete* c. budapesti és *A jövő felnttktatása* c. pécsi konferencián – során sajnálatukat fejezték ki ezen hiány miatt, és akadályozó tényezőnek tekintik ezt a felnttktépzés magyarországi továbbfejlesztése szempontjából. Mindez ideig azonban nem akadt egyetlen olyan intézmény sem, amely egy erre vonatkozó tanulmányt elvégezne, illetve finanszírozni tudna.

A teljes projekt célja így az volt, hogy a magyarországi felnttktépzési intézményeket feltérképezze az ország legfontosabb városaiban (Budapesten és a megyeszékhelyeken). A mindenkor ügynvezett továbbképzési atlaszoknak az intézményre vonatkozó részletes információkat kellett kideríteniük, összeállítaniuk és kiértékelniük: szerkezet, jogi forma, finanszírozás, kínálat, személyzet és résztvevők tekintetében. Az egyes továbbképzési atlaszoknak lehetővé kell tenniük az országos áttekintést és összehasonlítást, emiatt jelentős volt a központi előírások precíz betartása. Az eredményeket a résztvevő felnttktépzési intézmények, önkormányzatok, Kultuszminisztérium, Munkaügyi Minisztérium, nemzeti-, oktatási-, kulturális- és kutatási intézmények, civil szerveződések, egyetemek, főiskolák, egyesületek és más érdeklődő intézmények rendelkezésére bocsátanák a szervezők. Kívánatosnak

tartják az eredményekről párbeszéd folytatását és tanácsadást. A tanulmány hozzájárulna a továbbképzési piac fejlődésének kutatásához, mely magában foglalja az általános és szakmai, politikai és kulturális felnőttképzést, országos, megyei és helyi szinten is. Indirekt módon információkat lehetne kapni az intézményekben dolgozó személyektől elvárt képesítésekről, melyek ismételten fontosak a hallgatók képzésének továbbfejlesztése és a már tevékenykedők továbbképzése szempontjából (célok, tartalmak, módszerek, tanmenetek stb.). Végezetül ezt új kutatási projektek kiindulási pontjaként lehetne felfogni és egyben hozzájárulna a (korábban említett) résztvevő egyetemek és főiskolák felnőttképzési tanszékeinek továbbfejlesztéséhez.

A vizsgálat során felnőttképzés alatt a tizennyolcadik életéven túliak olyan képzéseit értettük, amelyek az alapvető iskolatípusok képzésein túlmutatnak (tehát nem a hagyományos értelmű általános- és középiskolai, valamint felsőoktatási nappali, esti és levelező képzést tartják). A régió továbbképzési piacának vizsgálata során minden kutató ugyanazokat a vizsgálati kérdéseket és hipotéziseket alkalmazta döntő szereppel a vizsgált városra vonatkoztatva.

A kutatási módszernél az adatgyűjtés az egyes intézmények munkatársaival folytatott beszélgetésen alapul. A felmérésbe főként a következő felnőttképzési és továbbképzési intézmények kerültek be: magán felnőttképzési és továbbképző intézmények, különböző kamarák, népfőiskolák, TIT egyesületek, szakiskolák és felsőfokú intézmények, egyházak által fenntartott továbbképzési intézmények.

A továbbképző intézmények képviselőivel folytatott interjúk standardizált kérdőív alapján történetek, és ezzel kvantitatív áttekintést akartunk kapni Eger város továbbképzési helyzetéről. (A kérdőívet tehát központilag (a szervezők által) kapta meg a kutatás minden résztvevője.) A megkérdezetteket három fő csoportba tudom oszteni hozzáállásuk alapján:

- a) „*a gyanakvók*” mereven nézték, amit lejegyzek, s csak a lehető legszűkebben válaszoltak, a nyitott kérdésekre általánosabb, vagy „harapófogóval kihúzott” válaszokat lehetett tőlük kapni (ők alkották az interjúalanyok körülbelül 20%-át);
- b) „*a készségesek*” csoportjával élvezetes, amolyan munkabeszélgetés féle alakult ki, a lehető legpontosabban és kellőképpen kifejtve válaszoltak (a megkérdezettek körülbelül 50%-át jelentették);
- c) „*a mesélők*” az a) csoport ellenpárja, akik a kérdéseket szinte kikerülve az egész életük történetét elmesélték (volna), velük volt legnehezebb együtt dolgozni, mivel már mindent elmondtak magukról és cégükről, a kérdésekre viszont nehezen lehetett kihúzni belőlük a választ (a maradék 30% az ő „csoportjukba” való volt).

A vizsgálat eredményei

Kutatásom során összességében 43 intézményt sikerült megtalálnom és a standard kérdőívvel felmérnem Egerben. Ennek a tanulmánynak a keretei nem teszik lehetővé az összegyűjtött és kiértékelt adatok teljes körű közzétételét és táblázatokban, valamint ábrákon való részletes ismertetésüket. Így kérdéscsoportonként csak a szemléletesebb, összetettebb diagramokat közlöm, csak a lényegesebb adatokat adom meg pontosan, és olykor a konkrét számadatok monoton felsorolása helyett is csak a trendeket jelzem. Az adatok a zárójelben megadott egységek szerint hol az intézmé-

nyek számára vonatkoznak (db), hol arányszámokat jelölnek (%), hol pedig személyek számát adják meg (fő).

Az intézmények történetüknek vizsgálatakor számos *célt* neveztek meg létrejöttük okaként. Ezek közül két kimagasló számban előforduló okot neveznek meg: az egyik a központi (állami, önkormányzati) kezdeményezés vagy törvény hatására, a másik pedig a helyi igények felismerése után magánszemélyek kezdeményezésére.

Létrejöttük *időpontja* már konkrétan elkülöníthető. Eszerint már számos intézmény létezett 1989 előtt (főként közszolgálati intézmények – 17 db). De az azóta eltelt kilenc évben szép számmal alakultak új képző intézmények főleg magánkézben, szám szerint 26 ilyen találtam a 43 intézményből. Létrejöttük *kezdeményezői* között tehát szintén két réteg különíthető el: az egyik a közszolgálati, állami intézmények vezetősége, a másik pedig a magán befektetők.

Az intézmények jogi formájának tárgyalásakor érdemes elkülöníteni a profit orientált (15 db) és a non-profit (28 db) intézményeket. Előbbieknél dominál a Kft. (8 db), ezt követi a Bt-k száma, majd a Kht., Rt. csak egyetlen egy van, míg Kkt. egyáltalán nincs. A non-profit intézményeknél, s az összes intézmény között is kimagasló a közszolgálati intézmények száma (18 db), emellett néhány egyesület és alapítvány működik, míg egyéni vállalkozásban nem működik képzőszerv, s egy egyéb kategóriájút különítettem el, mely vezetője szerint érdekvédelmi szervezet jogilag. A *szabályozás* mindegyiknél törvényi szinten történik. Emellett páran (öt szervezet) az alapító okiratban foglaltakat is megnevezték, egyetlen intézmény pedig a törvényi szabályozás mellett az akkreditációt is megjelölte.

Az intézmények legtöbbször a vizsgált város, Eger a központja. Emellett azonban vannak budapesti székhelyűek is (8 db), illetve négy intézménynek egyéb város (például London, Miskolc) a központja. A *kihelyezett tagozatok* iránti kérdést nem sikerült a kérdőívben szerencsésen megfogalmazni, ami azt jelenti, hogy ha az egri intézmény is csupán egy fiókintézmény volt, akkor felsorolásra került mellette az egész országban működő összes többi is. Ténylegesen a 43 intézményből 18-nak van kihelyezett tagozata, de ezek – egy-két ritka kivételtől eltekintve – többnyire nem rendelkeznek sem pénzügyi, sem programkészítési *önállósággal*.

A személyzettel kapcsolatos kérdések terén a szabadfoglalkozású *munkatársak* számára vonatkozó kérdések megválaszolása nem mindenki számára volt könnyű, mivel a számuk az állandóan változó tevékenységek miatt erősen ingadozik. Pár intézmény kimagasló számú munkatárssal rendelkezik, ezek zömében közszolgálati intézmények. Jelentős létszámot pedagógiai munkatársaik képviselnek, ezen belül is legmagasabb a szabadfoglalkozású munkaviszonyúak száma. A „szabadfoglalkozású” elnevezés helyett azonban a „megbízásost” javaslom, mivel hazánkban ezt használják, tényleges szabadfoglalkozású kevés van.

A munkatársak létszáma (fő)

	Teljes munkaidő	Részmunkaidő	Megbízásos	Összesen
Pedagógiai mts.	372	193	537	1102
Technikai mts.	142	5	0	147
Adminisztratív mts.	93	13	2	108
Összesen	607	211	539	1357

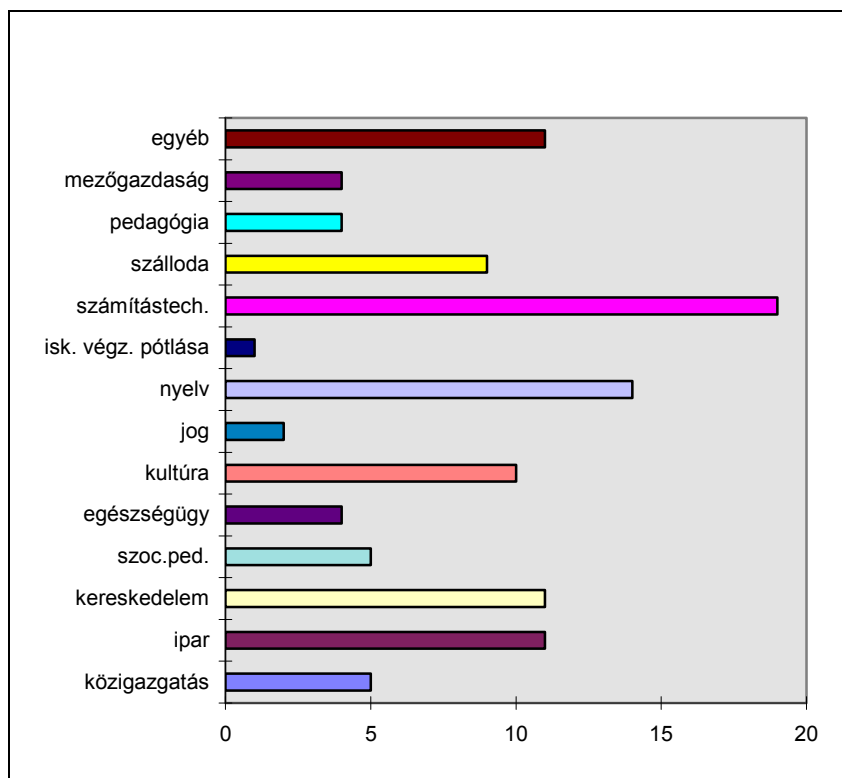
A pedagógiai munkatársaknak külön rákérdez a kérdőív a szakmai és pedagógiai végzettségére. „A személyzet képzettsége és munkafeltételei lényegesen hozzájárulnak az adott továbbképző intézmény teljesítőképességéhez. Egy továbbképzési tevékenység eredményessége a szakmai és pedagógiai képzettségen áll vagy bukik.” Egyrészt pozitív a szakmai végzettség oldaláról a kép, mivel a legtöbb esetben rendelkeznek felsőfokú végzettséggel ezek a munkatársak. Másrészt viszont a pedagógiai végzettségük terén igaz, hogy „a felnőttoktatásban résztvevő oktatók döntő részének semmiféle andragógiai végzettsége nincs, és nem is hiányzik nekik”, mivel összesen három fő rendelkezik ezzel. A következő kérdésben *személyügyi csoport* meglétét vizsgáljuk, de ez is az előzetes hipotézist igazolta, így egyetlen intézménynél található meg ez, mégpedig az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskolánál. A továbbképzés képe már kedvezőbb: kilenc intézmény nem kínál, vagy tesz lehetővé ilyen képzést munkatársai részére, a többiek esetében viszont vagy belső, vagy külső képzés, vagy akár mindkettő lehetősége megtalálható. A *továbbképzések* nagyobb részét teszik ki a szakmai jellegűek, a pedagógiai képzés főként pedagógusképzéssel, illetve fiatalabb korosztály oktatásával foglalkozó intézményeknél fordul elő. Egyéb képzésekre vonatkozóan egy nyelvi és egy egyházi területre vonatkozó választ kaptam.

A finanszírozásra vonatkozó kérdésre először bizalmatlanul feleltek a kérdezettek, bár volt olyan intézmény is, amely forintra pontosan lediktálta volna az adatait, de ez a ritkább eset. Mindenesetre a százalékok megadása általában tiltakozás nélkül lezajlott, de érdekes módon voltak olyan cégek, ahol akkor számolták össze hozzávetőlegesen az adatokat. Ezekből kiderül, hogy nagyarányú a résztvevők önfinanszírozása, a szponzori tevékenység pedig alacsony szintű, a pályázatok is mindössze tíz százalékos arányt képviselnek. Az intézmények az előbbieket mellett különböző *támogatási eszközöket* vagy egyéb hozzájárulási forrásokat kaphatnak. Természetesen ezek pályázati úton szerezhetők meg, tehát a fentiek érvényesülnek itt is. Emiatt tapasztalható, hogy a kisebb cégek egyáltalán nem részesülnek ilyen forrásokból, vagy csak egy-egy résztvevőjük kap egyéni támogatási eszközöket a munkaügyi hivataltól. Sajnos az európai programokról szóló információik sem elegendők az egrieknek a sikeres pályázáshoz.

A keretfeltételekre vonatkozóan számos kérdés található. Az első a *helyiségek tulajdonára* vonatkozik. Megfigyelhető, hogy körülbelül azonos arányú a saját és bérelt termék szerepe, tehát vannak stabil programokkal rendelkező és változó programszámú intézmények Egerben. A *termék számánál* látható volt, hogy több a kisebb cég, amelynek öt db alatti terme van, az öt és húsz teremszám közötti cégeknél is jellemzőbb, hogy az alsó értékhez vannak közelebb, húsznál több tanterme mindössze három intézménynek van. „*A modern felnőttképzés többet vár mint a frontális oktatás. Ezért fontos, hogy a termék bútorzata, azok elrendezése variálható legyen.*” Ez a követelmény minden cégnél teljesült is, bár kíváncsi lennék, hányszor használják ki az ebben rejlő lehetőségeket. Emellett a *technikai felszereltségnek* is meg kell felelnie a képzési tevékenységnek. Az egri intézményeknél jó felszereltségről beszélhetünk, a leggyakrabban hiányzó eszköz a flipchart, illetve a white board és a CD-lejátszó. A helyiségeik *elérhetősége* magasfokon jó, csak egy-egy kihelyezett tagozatnál szükséges távolsági közlekedési eszköz a megközelíthetőséghez. *Parko-*

lója az intézmények többségének (negyvennek) van, amelyeknél nincs, ott általában az előző kérdésnél levő indok jelentkezik.

Képzési területek (db)



A tartalmi súlypontok elemzésénél elkülönít a kérdőív általános, kulturális, politikai és szakmai *képzési területet*, ez utóbbinál pedig ki-, át- és továbbképzést. A várt előrejelzéseink szerint a legtöbb a szakmai képzés, s e területen már leáldozóban van a korábbiakban népszerű átképzés. Jellemző azonban, hogy számos intézményben többféle profil létezik, így gyakori az általános és kulturális terület, vagy a különböző szakmai területek összekapcsolása. Politikai képzés egyetlen intézményben zajlik, amelynek ez a fő profilja (Századvég Politikai Iskola). Érdekes a területeket konkretizálni, s akkor nyomban látható, hogy a számítástechnika és a nyelvek oktatása a leggyakoribb. Egy országos és egy német statisztika szerint a nyelvek alkotják a képzési területek egyharmadát. Ez kisebb arányt képvisel Egerben, valószínűleg azért, mert számos közép- és felsőfokú intézményében zajlik oktatásuk alapórán, emellett pedig egyes cégek privilegizálják a piacot. Természetesen egy-egy intézményben többféle képzési terület is megfér egymás mellett, de jellemzőbb a szűkebb profil: csak egyetlen (43-ból 15 esetben), vagy pár (25 esetben) területet oktatnak.

A *rendezvényformák* között a legmeghatározóbb a délutáni, esti kurzusok szervezése, de az egész napos forma is elterjedt a munkanélküliek magas száma miatt. A

programok száma viszonylag alacsony szinten marad, bár egy-egy programon belül általában több csoport is indul. 27 intézménynél tíz alatti a programok száma, és csak négy intézmény van, amely ötven feletti programot szervez évente.

A résztvevők számára nagy jelentősége van annak, hogy milyen végzettséget szerezhetnek az adott intézményben. Hazánkban az állami végzettség mellett nagy súlyú a felnőttképzésben az OKJ-s végzettség szerzése (27 intézménynél). Emellett természetesen gyakori, hogy az intézmény speciális vagy egyéb (például látogatási) bizonyítványt ad ki, s ez egyes esetekben elkerülhetetlen (például Gordon-tréning). Az utóbb említettek esetében nagy a jelentősége, hogy az adott bizonyítványt országosan vagy csak intézményileg *fogadják-e el*. Sok esetben ezt nehéz megmondani, mivel előfordulhat hogy egy egri intézmény számítógépes tanfolyamán szerzett speciális bizonyítványt egy zalai cég is elfogadja, bár nem országosan elismert a cég és bizonyítványa. Az egri speciális és egyéb bizonyítványok esetében 50-50%-os arány alakult ki az országos és intézményi elfogadás tekintetében.

A résztvevők *száma* tájékoztatást nyújt számunkra az intézmény Egeren belüli nagyságáról és jelentőségéről. Megállapítható, hogy e megyeszékhelyen nincsenek kiemelkedően nagy képzőintézmények, az átlagos résztvevői létszám ezer fő körül mozog évente intézményenként. *Célcsoportot* tíz intézmény egyáltalán nem nevezett meg. A többiek esetében kimagasló a munkanélküliek és a fiatalok célcsoportként való kezelése, jelenleg számukra a legnagyobb a kínálat. Jellemző jelenség Egerben, hogy a pedagógusokat külön célcsoportként lehet kezelni, mivel képzésüknek nagy múltú hagyományai vannak itt. A *célcsoport-specifikus kínálatok* készítését még a célcsoportot megnevező intézmények közül sem mind nevezte meg, ha eleve az adott célcsoport képzésekkel való ellátására jött létre a cég. Végül a 43 intézményből 21 készít ilyen kínálatot, a többi nem. *Előfeltétel* a képzésekhez a legtöbb intézménynél (negyvennél) szükséges, s ez egyértelműen az adott tevékenység eredményes megvalósítását szolgálja. A leggyakoribb előfeltétel valamilyen szintű végzettség, a szintje pedig a képzésen szerezhető végzettség függvénye. Felvételi eljárás a legtöbb intézménynél nincs, s csak az előbbieket számítanak.

Igényfelmérést a 43 megkérdezett helyszín közül csak 19-nél végeznek. A többiek az intézmény profilja, illetve személyes tapasztalataik alapján döntenek. Az igényfelmérést végzők válaszainak elemzése révén kiderülhet, hogy honnan származhatnak a képzés szükségességére vonatkozó információk. Megállapíthatjuk, hogy valamivel több az informális igényfelmérés, ami tehát azt is jelentheti, hogy van is igényfelmérés, meg nincs is. A többi esetben a közvélemény megkérdezése dominál, esetleg egyéb cégektől/intézményektől kapják az igényeket. Az igényfelmérés megléte esetén ez alapján állítják össze *ajánlatukat*, de az intézmény profilja, hagyományai és a kapcsolattartásból származó információk szintén nagyrészt befolyásolóak. *Új programjaik* kisebb gyakorisággal jelennek meg, ritka a folyamatosan új programokat szervező és publikáló cég.

Az adatok szerint nagy arányú a saját szervezésű kurzus-értékelés, bár nekem vannak ezzel kapcsolatban kétségeim – a válaszok bizonytalansága miatt. Így csak 6 cég merte felvállalni, hogy nem végez ilyen jellegű értékelést szervezeten. Az elhelyezkedési arányt a legtöbb esetben (33 intézménynél) nem mérik fel, a többiek (tíz intézmény) pedig a résztvevőn keresztül nyomon követéssel vagy visszajelzések kérésével teszik.

A minőségellenőrzés terén a szakemberek szerint elsősorban a következőket kell(ene) ellenőrizni: a felnőttoktatás intézményét akkreditációval; az oktató minőségi munkáját; az oktatás folyamatát folyamatellenőrzéssel; a hallgatók teljesítményét. Sajnálatos tényként azonban a minőségellenőrzés fogalmával Egerben az intézményvezetők nagy többsége nincs tisztában, s végképp nem a központi íven felkínált lehetőségekkel éltek. Ehelyett ilyen válaszok születtek: óralátogatás, záró vizsgán külső elnök, szakképzett oktatók alkalmazása stb.

A perspektívák vázolásánál a legtöbb intézmény az új projektet új képzési programként értelmezte, így az intézményfejlesztést, a PR növelését és egyebet nem is neveztek meg. A többi adat szóródása a következő: új programot tervez 26 intézmény (minden esetben profilbővítésként), rugalmasabbá kívánja tenni a kurzusait 6 intézmény, 11 intézmény pedig nem tervez elmondása szerint semmiféle módosítást a közeljövőben.

További javaslatok

Összegzésként megállapítható, hogy a tanulmány elején felállított hipotézisek alapvetően igaznak bizonyultak, bár egyes esetekben finomabb helyesbítésre szorulnak. Így például valóban nagy a megbízásos munkatársak aránya, de csak a szakmai (pedagógiai) körben; vagy a képzési területek esetén is beigazolódtak a feltevéseink, bár Egerben a nyelvoktatás nem olyan hangsúlyos terület, mint ahogy gondoltuk stb. Emellett azt is hozzá kell fűznöm, hogy jelen tanulmányomból teljesen hiányoznak olyan kutatási területek, amelyek például az intézmények kooperációjára, vagy a résztvevők toborzására irányulnak, bár az eredeti tanulmány ezeket is tartalmazza, mindössze a jelenlegi formai keretek nem tették lehetővé az összes vizsgálati terület elemzését.

Folytatásképpen a szervezők/vezetők által javasoltakat mindenképpen eredményesnek tartom. Ezek szerint a vizsgálatok elkészülése után mód nyílna a megyeszékhelyek eredményeinek összehasonlító elemzésére, s ezáltal megtehető az első megállapítások ezen városok felnőttképzési intézményeinek helyzetéről. Ezután előkészíthető legalább két másik kutatási terv: a felnőttképzési atlaszhoz kapcsolódóan folytatni lehet a munkát a megyékben (lehetőség szerint öt városban és húsz kisvárosban illetve faluban); másrészt meg lehet vizsgálni az üzemi és intézményen belüli továbbképzéseket. Ezen túlmenően lehetőség nyílik célzott egyedi vizsgálatok végzésére és az oktatás és tanulás, a program- és kínálatkészítés, a menedzsment, a PR-tevékenység, valamint az intézményi- és szervezeti fejlődés különböző szempontú megközelítésére. Jelenleg már ezek közül folytatódik az első fázis (amely tehát a teljes projektnek így a második kutatói fázisa). Ennek keretében nálam négy hallgató készíti szakdolgozattá bővíthető tanulmányát különböző helyiségekben (Kazincbarcika, Hajdúböszörmény, Balmazújváros, Püspökladány és körzetük). Hasznosnak tartom a kutatást, s számos interjúalanyom is hiánypótló kezdeményezésnek vélte. Mindenképpen sokak által érdeklődésre méltónak tartom egy összefoglaló kiadvány megjelentetését, akár erről az első (Budapest és a 19 megyeszékhely területén készített) fázisról.

Juhász Erika

JOGÁSZ HALLGATÓK ÉLETMÓDJA ÉS KARRIERÉPÍTÉSI STRATÉGIÁI

A vizsgálat kezdetén véletlenszerűen választottam ki Budapesten, Szegeden és Kecskeméten tanuló felsőbbéves jogáshallgatókat. A minta országosan nem reprezentatív, de a származás tekintetében követi az ország középső részében tapasztalható tendenciákat. Az interjúk egy előzetes szempontrendszer alapján készültek 1998 első felében. A vizsgálat során a társadalmi háttér, a szabadidő, a szakmai tudat, a politikai affinitás és a fogyasztási szokások összefüggéseit kerestem.

Származás

Azzal az előfeltevéssel kezdtem el a vizsgálatot, hogy a hallgatók társadalmi háttérét, származását tekintve legalább olyan gyakran találkozunk a tradicionális jogász vagy értelmiségi családok tagjaival, mint amennyi leendő elsőgenerációs értelmiséggel. Ez a hipotézis azonban egyelőre nem igazolódott be. Csak kisebb arányban jellemezhető a mai magyar jogászképzés az elit reprodukciójával.

A mintában szereplő jogáshallgatók szülei közül legtöbben középfokú végzettségűek vagy diplomások, de általában nem vezető pozícióban dolgoznak, hanem beosztottként, illetve néhányuk középvezetőként. Az interjúalanyok szülei között sokan az eredeti szakmájukat elhagyó vállalkozók.

A vizsgálat alapján kijelenthető, hogy elfogadott és gyakran követett módja a felfelé irányuló társadalmi mobilitásnak a középfokú végzettségű szülők esetében vagy a nem értelmiségiek körében, ezen belül is kiemelten a rendszerváltás idején vállalkozásba kezdő családokban a gyermek jogi pályára irányítása.

A legtöbb megkérdezett hangsúlyozta a képzés gyakorlati, gazdasági, közigazgatási hasznosíthatóságát, racionális jellegét, gyakorlati felhasználhatóságának sokféleségét. Ezek a jellemzők pedig gyakran megfigyelhetők a vállalkozók értékrendjében, törekvéseiben, szakmájukban vagy az élet más területeinek esetében is. Gyakran találkoztam ilyen jellegű elképzelésekkel:

- *És mit gondoltál, mi lesz veled, ha jogász leszel?*
- *A lehetőségek vonzottak, amik ebben a pályában rejlenek, a szakma gyakorlati része. Az anyagi megélhetés biztosítása volt a fő cél. Végignéztem azt, hogy azok közül a tárgyak közül, amiket szívesen választanék, milyen pályákat lehet választani, és ezek közül miben van a legnagyobb lehetőség.*

A társadalmi háttér meghatározza, alakítja azokat a törekvéseket, amelyeket a jogi karokra jelentkező fiatalok pályaválasztásukkal kapcsolatban megfogalmaznak. Elsődleges célként a társadalmi tőke és presztízs megszerzését tekintik, és lényegesen kevesebben foglalták meg egy kivívott helyzet megtartását, esetleg további javítását. Ugródeszkának tekintik a jogi pályát, és noha szakmailag egyedi, jól használható, speciális szaktudásra törekednek, már az egyetemi éveket igyekeznek felhasználni a pályán szükséges informális kapcsolatok kiépítésére, befolyásos szakmai

vagy közéleti személyiségek megismerésére. Abban a tekintetben, hogy milyen széles körben van lehetőség ilyen jellegű kapcsolatok kiépítésére, eltérések vannak aszerint, hogy ki hol szerzi a diplomáját. Különbség lehet ilyen szempontból az anyaintézetek és a kihelyezett tagozatok, a levelező képzés, a kiegészítő képzések és a nappali tagozatos képzés között.

Mindehhez szorosan kapcsolódik az, ahogyan a szülők erről a képzésről vélekednek. Minden szempontból jó befektetésnek tekintik, ha gyerekek egyetemi tanulmányait finanszírozzák. A középrétegeknek azon csoportjai, akik számára a gazdasági tőke rendelkezésre áll, ahhoz hogy tudatosan alakíthassák gyermekeik jövőjét, úgy gondolják, hogy ha ezt a gazdasági tőkét összekapcsolják a rendelkezésükre álló szociális kapcsolati tőkével, akkor az megfelelő alapot jelenthet ahhoz, hogy gyermekük a jogász diploma adta lehetőségeket ki tudja használni, el tudja érni mindazt, amivel egy sikeres jogász jellemezhető, gazdasági, kulturális és politikai-közéleti szempontból. Természetesen más motiválja az érettségizett, a diplomás, a jogi végzettségű szülőket, vagy az érettségivel nem rendelkezőket. De a legtöbben azzal jellemezhetők, hogy a zavartalan tanulás érdekében feladatuknak tekintik a teljes anyagi biztonság megteremtését.

Aspirációk

Nehezen értelmezhetőnek találtam a családalapítással kapcsolatos véleményeket. A minta szempontjából ugyanis úgy tűnt, hogy a jogászhallgatók nem tartják fontosnak azt, hogy jogász házastársat válasszanak, hogy gyermekük kövesse a szülői példát a pályaválasztásnál. Ez első látásra ellentmond annak az erős jogász öntudatnak, e csoporthoz tartozás meghatározó jellegének, amit más tényezők, elsősorban a fogyasztás vizsgálatánál tapasztaltam. A következő válaszok fordultak elő a leggyakrabban:

- *Szeretnéd, ha a gyereked is jogász lenne egyszer majd?*
- *Nem.*
- *Szívesen választanál jogász feleséget?*
- *Ez nekem nem fontos.*

Hiba lenne azonban mindebből szakmai és társadalmi nyitottságra következtetni. Inkább jellemző rájuk a tudatosság, ami az ismeretségek, baráti kapcsolatok, partnerkapcsolatok kialakítását illeti. Szűk és szigorú az a végzettségi és foglalkozási kör, amelyen belül elképzelik lehetséges kapcsolataikat. Általában diplomás partnereket, barátokat keresnek és választanak, és a foglalkozások közül is a társadalomtudományokhoz kapcsolódó, a gazdasági jellegű, az államigazgatásban alkalmazható foglalkozások képviselőit keresik, illetve azokat, akiknek ilyen jellegű diplomájuk lesz.

Ezek a jellegzetességek és a családalapítás foglalkozási, végzettségbeli kritériumai összefüggnek. Mindkettő alátámasztja a karrierépítési törekvések, a társadalmi pozíciók kiépítésének elsődlegességét. Ebből a szempontból ismét nagyon egységes képet mutat a jövő jogászsága. Következik ez a már sokat emlegetett zártaságból, az értékrendszer homogén jellegéből, a csoportjellemzők egységességéből, a kifelé és

egymás felé egyaránt kifejezett szakmai és közösségi öntudatból, és nem utolsósorban a törekvések hasonlóságából.

A kutatás során a hozott mintákra, a forrásokra, a származási háttérre, a szülőhelyre, a rokonságra, a középiskolai közösségre, a tanárok szerepére is rákérdeztem. Ezek a kapcsolatok általában már nem olyan meghatározók, vagy nem alapulnak aktuális közös élethelyzeteken, élményeken, mégis befolyásolják az új közösségbe bekerült fiatalokat, csak átalakult a szerepük.

Egyrészt kikapcsolódási, regenerálódási lehetőségnek tekintik azokat a közösségeket, amely életük korábbi időszakához köti őket. Lehetőséget ad számukra, hogy rövid időre felcseréljék új életmódjukat, érdeklődésüket, törekvéseiket a régiekkel, és mivel csak kevés időt töltenek ezekben a régi közösségekben, szembesülésre, konfliktusok kialakulására sincsen mód.

Másrészt – ha a racionális oldalát vizsgáljuk a jelenségnek – úgy próbálják megteremteni a maguk jogász egzisztenciáját, hogy az összekapcsolódjon a korábbi kapcsolatok ápolása az új jogász ismeretségekkel, maximálisan kihasználva a rendelkezésükre álló kapcsolati tőkét.

Előfeltevésem az volt, hogy a hozott minták, értékek, szokások, szabályok jobban meghatározzák a hallgatók viselkedését az új közösségben, erősebb lesz differenciáló szerepük, ezzel szemben azt tapasztaltam, hogy a jogász-csoport homogenizáló hatása erősebb a hozott mintáknál, bár a kibocsátó közösség is nagyon sok lehetőséget nyújt a jogászkarrier felépítéséhez, amit – ennek alárendelve – igyekeznek is minél hatékonyabban kihasználni.

Érdekesnek találtam, hogy a megkérdezett jogázhallgatók általában azon a véleményen voltak, hogy terveik középpontjába nem a szülőhelyüket helyezték, nem ott, a helyi sajátosságokat ismerve, és szaktudásukat ennek megfelelően felhasználva kívánnak érvényesülni, hanem az ország nagyobb városaira koncentrálnak, a leggyakrabban alkalmazott, és a leginkább elfogadott módszereket, elveket és irányokat követve próbálnak egzisztenciát, kapcsolatokat, szakmai presztízst építeni.

Az otthonról hozott társadalmi és kulturális minták, a szülők életformája, a szülőhelyen elsajátított viselkedési módok, a gondolkodásmód és értékrendszer, valamint a jogásszá válás folyamata együtt határozza meg mindazt, amit a hallgatók a karrierépítés érdekében tesznek.

A mintának tekintett társadalmi csoport, és az eltérő családi körülményekből fakadó különbségek együttesen alakítják a jogázhallgatók jellegzetességeit és sajátosságait, amelyek – mint az ifjúsági kultúra elemei – sorba vehetők, rendszerezhetők és elemezhetők. Nagyon kevés olyan jogázhallgatóval találkoztam, aki tudatosan fel tudta és fel merte vállalni szemben állását a jogász hallgatók szórakozási kultúrájával, értékrendjével, értékpreferenciáival. Azok, akik nem tudtak teljesen azonosulni mindezzel, inkább azt a megoldást választották, hogy igyekeztek csökkenteni aktivitásukat a társasági életben való részvételben. Megpróbálták úgy demonstrálni különállásukat, hogy ne kelljen teljesen elszakadniuk ettől a közösségtől, de bizonyos helyzetekben, a megfelelő közegben egyértelműen kinyilváníthatják másság-tudatukat, eltérő értékrendjüket, életvitelük különbözőségeit. Ők a hasznosság elve alapján ragaszkodtak a jogász közösséghez, de kapcsolataikat igyekeztek más irányban kibővíteni:

➤ *Az itteni barátaim tanulnak, főleg főiskolások. Én nem szeretem a jogászokat. Igaz, én is jogászhallgató vagyok, de pont ezért nem, mert én belülről látom őket. Az a negatív hozzáállás, ami a jogászhallgatókat körülveszi, az érthető számomra, aki közelről látom az egészet. nem szeretem a képmutatást, meg a mázat, mert ilyen nincs, hogy mindenkire vigyorog az ember. A jogászok között is vannak jó emberek, de igazán jóban nem lehet velük az ember. Az évfolyamtársaim között van egy-két fiú, akiket nagyon bírok, de mivel fiúk, nem fogok velük összeülni cseverészni. a főiskolás lányok pedig sokkal természetesebbek, például, akikkel együtt lakom. Ezért nem járok a SZOTE klubba sem, mert az is teljesen jogász szórakozóhely lett. bemeleg az ember, mindenki vigyorog, olyan természetellenes az egész. Nem szeretem.*

A jogász közösséghez való tartozást egyrészt áthatja az érdekorientáltság, amit főleg a társadalmi helyzet hiányosságaiból fakadó kompenzálási, felzárkózási, kapcsolatépítési törekvések motiválnak. Másrészt viszont – talán az előbb leírtakból fakadóan is – erős közösségtudatot alakít ki. Ez nem csupán jogász sajátosság, minden egyetemista közösséget jellemezhetünk az összetartozás és a hasonlóság tudatával. Sajátos azonban az, hogy mi motiválja ennek a közösségnek a szoros elhatárolódását, s hogy melyek azok a jegyek, amelyeket felvállalnak ahhoz, hogy ezt az összetartozást demonstrálják, és mik azok a sajátosságok, amelyet a közösséghez tartozás révén akaratlanul is elsajátítanak.

Az egyik ilyen a közösséghez tartozás révén elsajátított vonás a presztízsfogyasztás. Ezt a jelenséget leggyakrabban azoknál a jogászhallgatóknál figyeltem meg, akiknek szülei középfokú végzettségűek vagy diplomás közalkalmazottak, és a középosztályra jellemző fogyasztási, életmódbeli szokásokkal, anyagi háttérrel és lehetőségekkel rendelkeznek. Számukra ennek az életmódnak a követése néha nagyon komoly terheket jelent. A szülők ezt nem is mindig tudják vagy akarják felvállalni. Ennek az ellentmondásnak a kiküszöbölésére, pontosabban elodázására léteznek különböző ügyeskedő, lavírozó technikák. Akik a presztízsfogyasztás eszközével élnek, keresik az olcsóbb, kedvezményes vásárlási lehetőségeket, de a látszat fenntartására nagyon vigyáznak. A presztízsfogyasztás legfontosabb funkciója az, hogy segít homogenizálni a jogászhallgatók rétegét.

Ezzel a jelenséggel is igazolható a jogászhallgatók karrierközpontúsága. A presztízsfogyasztás is tekinthető a karrierépítés egyik összetevőjének; felkészülésnek, sajátos stratégiának a jogászideál megvalósításához. Igazolja azt a feltevésemet, hogy a jogász szakmára való felkészülés módját erősen meghatározza származás, a társadalmi háttér.

Fogyasztási szokások

Az interjúk alapján megismert életmódok meglepően egységes képet mutatnak. A fogyasztásnak ugyanis összetett kommunikációs funkciója van. Segítségével bárki közölheti a környezetével, hogy honnan származik, milyen kulturális mintákkal rendelkezik, milyen társadalmi és anyagi háttérrel, kikhez kíván tartozni, milyen mértékben vállalja fel azt a közösséget, milyen elvek és irányok jellemzik. Mindez úgy is kifejezhető a kommunikációnak ezzel a módjával, hogy nem kell nyíltan felvállalni, nem kell komoly dilemmákat megoldani, elég csak egyszerű döntéshelyzetekben kérdésekre választ adni. Üzenetet hordozhatnak a fogyasztásnak tárgya-sultabb összetevői, és elvontabb jellegzetességei is:

- *Dohányzol?*
- *Nem. És a társaságból egyetlen fiú sem dohányzik, akik cigiznek, azok a lányok. A fiúk csocsóznak, és söröznek. Ettől biztos unalmasabbak is*
- *És kábítószer előfordul a társaságban?*
- *Nem, abszolút nem. Az én baráti köröm az évfolyam legjobb tanulói közül kerül ki, és annyira értelmesek, hogy tudják, ennek nem szabad lehetőséget adni. Egy lány van, akiről feltételezhető, hogy afterpartykon vesz részt, és ott próbálta már az extasy tablettát, de ő egy kicsit kilóg a társaságból, amiatt, hogy az „olyan” zenét kedveli.*
- *Mi a véleményed a közéletéről?*
- *Ez élénken foglalkoztat engem és a társaságomat, én ott nevelődök, a baráti körömben. Együtt szoktuk nézni a politikai műsorokat, kiértékeljük az eseményeket, minden nap elme-gyünk a könyvtárba, és átlapozzuk a napilapokat. aki jogász lesz, annak evidens, hogy tisztá-ban kell lennie a napi eseményekkel. A politikával azért, mert ott születnek a törvények is, amely a mi munkánk alapja, meg divat is politikáról beszélgetni.*

A viszonylag homogén életmód felvállalása egzisztenciális kérdés, hiszen segítségével az egyetemi hallgató megteremthet mindent, ami a jogászként való működéséhez szükséges lehet a jövőben. Rendi jellegű ismérveknek is tekinthetjük a fogyasztási összetevőket. Ezek közé tartozik a megfelelő fogyasztási szokásokon kívül a barátok kiválasztása, a beszédstílus, a viselkedés is. Jellemző a jogászságra, hogy a közelmúltban átalakult ifjúsági kultúrát tekintik mintaadónak, és annak összetevőit igyekeznek követni, alkalmazkodva a gazdasági- társadalmi háttér által adott lehetőségekhez.

A jogászokra jellemző szabadidős tevékenység részei könnyen áttekinthetők az interjúk alapján. A megkérdezettek válaszai alapján úgy tűnik, hogy a szabadidős tevékenységek a jogásszá válás, a társadalmi középpozíció megszerzésének szolgálatában állnak: a szórakozóhelyek kiválasztásával ugyanis biztosíthatnak maguknak egy rendszeres közeget, ahol a későbbi szakmai ismeretségeket megalapozhatják. Fogyasztásukkal, annak minőségével és mennyiségével jelzéseket adhatnak a meg-célt társaság felé, hogy annak tagjai felmérhessék, vajon alkalmasak-e a tagságra, megfelelnek-e a hasonló elveken alapuló kritériumoknak. Olvasmányaikkal, érdeklődésükkel képet adhatnak értékrendjükéről, közéleti és politikai beállítottságukról.

A jogász szakmáknál a sikeresség és az eredményesség egyik legfontosabb forrása a gyors, naprakész és pontos tájékozottság. Ehhez folyamatos információcserére van szükség, amelyhez azonban a hivatalos források nem elegendőek, inkább megszer-zhetők az informális csatornákon keresztül, a kevésbé formális alkalmakkor.

Az erőn felüli fogyasztás, illetve a presztízs fogyasztás egyfajta „várólistának” is tekinthető. Azok alkalmazzák, akik még nem tagjai a közösségnek, de szemléletesen ki akarják fejezni a megcélzott csoport felé azt, hogy szeretnének taggá válni, és a külvilág felé, hogy fogyasztásuk alapján már ők is ahhoz a réteghez sorolhatók.

Az azonban már nem egységes, hogy ki mennyire van tisztában a fogyasztás ilyen jellegű szerepével és felhasználhatóságával, és ki mennyire tudatosan alkalmazza ezt céljai elérésében, tervei megvalósításában.

A jogászhallgatók fogyasztását erősen meghatározza egy sajátos hedonizmus. Ez is az ifjúsági kultúra része, tehát a jogászideál elérésének feltétele. Nem tekinthető csupán eszköznek, hiszen, már – önmagában – célként is kielégítő lehet. Az életmód üzenet jellege tehát csupán ráadás, amely csak akkor mutatja meg erejét, amikor egy leendő jogász szembesül azzal, hogy ha változtatni akar ezeken a szokásokon, ha

saját életmódját másképp kívánja kialakítani, könnyen válhat kiközösítetté, nem számíthat a toleranciára, a másság elfogadására. Többen is utaltak erre a hedonizmusra, de az okokat a legegértelműbben a következő interjúrészlet tartalmazza:

- *Szerinted, ez az összeg (amit költesz) sok?*
- *Jelentős összegeket verek el olyasmire, aminek nincs közvetlen értelme, illetve az az értelme, hogy ettől vagyok fiatal, és ettől érzem magam egy közösség tagjának, de azért ez havonta elég jelentős, 2000 Ft körülbelül.*

Ebből kiindulva mondhatjuk, hogy a másfajta életmód követése, kisebb-nagyobb mértékű felvállalása minden esetben legalább annyira közlésértékű, mint a minta követése, és ennek a tényezőnek feltehetőleg olyan erős a visszatartó szerepe, hogy ez is homogenizációt segíti elő. A társaságtól való különállását, a szabadidő eltöltésének eltérő módjait minden megkérdozett jelzésértékűnek tartotta, másságának érzését próbálta ezzel kifejezni:

- *Mit vártál akkor (az érettségi után) a jogász pályától?*
- *Nem, tudom, talán azt, amit látok. Itt nem feltétlenül olyan emberek vannak, mint amilyen én vagyok. Ők céltudatosabbak, határozottabbak, képzetesebbek.*
- *Mit tekintesz kikapcsolódásnak?*
- *Ha egyedül vagyok, ha olvasok, ha alszom. De azért társaságba is szeretek járni, de ritkábban, mint az ismerőseim. Sajnálom az időt és a pénzt a sok bulira.*
- *Hol szoktál táncolni?*
- *A SZOTE Klubban, de mondom, ritkán megyek. Tavaly gyakoribb volt, de most már havonta legfeljebb egyszer megyek.*
- *Kikből áll a társaságod?*
- *Főleg jogászokból, de nem azért, mert csak velük akarok barátkozni, hanem mert együtt vagyok velük minden nap.*

Összetett kérdés az is, hogy hogyan vélekednek a jogászhallgatók a pénzről, a megélhetés feltételeiről, a megtakarításról, a preferált és kevésbé preferált kiadásokról. A fogyasztási szokásokat ezzel a tényezővel lehet a legmarkánsabban bemutatni. Nem csupán a jellegzetes fogyasztói javakat vizsgálhatjuk itt, hanem azt is, hogy milyen mértékben jellemző a kulturális tőke pénzre váltása. Ezzel kapcsolatban azt tapasztaltam, hogy a jogászhallgatók esetében ez igen fontos, és látványos stratégia, ennek következtében rendszeresen alkalmazzák is.

Két nagyobb csoportot lehet elkülöníteni. Az egyikhez azok tartoznak, akik első sorban a legszükségesebb dolgokat vásárolják meg. Hetente kapnak zsebpénzt a szüleiktől, amelyet ösztöndíjukkal, alkalmi jövedelmeikkel ki kell egészíteniük, hogy költségeiket fedezni tudják. Elsősorban élelmiszerekre, háztartási cikkekre, írószere, utazásra költenek. Törekednek viszont arra, hogy kompromisszumokkal, helyettesítő taktikákkal biztosíthassák maguknak a fogyasztás azon összetevőit, amelyek csoporthoz tartozásukat elképzeléseik szerint erősíthetik. Ez annyira fontos számukra, hogy képesek a rendelkezésükre álló összeg felét ezekre a kiadásokra költeni, amely a gyakorlatban elsősorban a szórakozási költségekre korlátozódik. Az ő preferenciáik tehát jórészt kényszer hatására alakulnak ki. Az ehhez a csoporthoz tartozó beszélgetőpartnereim, anyagi lehetőségeiket és fogyasztási preferenciájukat tekintve meglehetősen egységes képet mutatnak:

- *A pénz elköltésénél állítasz fel valamilyen fontossági sorrendet?*
- *Az alapvető dolgok a legfontosabbak. Hogy mindig legyen papír, amire írnak, toll, élelmiszer.*
- *Van lehetőség arra, hogy spórolj?*
- *Nincs, mert a nyáron megkeresett pénz arra megy el, hogy az éppen szétment ruhadarabjaimat pótoljam, bakancsot, cipőt, farmert...*
- *És összesen mennyi pénzből élsz egy héten?*
- *Otthonról kapok havi 10000-12000 Ft-ot, az ösztöndíjam pedig 3500 Ft. Ezt az összeget negyedelve megkapod, mennyi jut egy hétre.*
- *Ezt soknak, kevésnek vagy átlagosnak tartod?*
- *Ez szerintem kevés. Vannak olyan dolgok, amikkel nagyon kell spórolni.*

Hasonlóképpen jellemezhetőek egy fontossági sorrend kialakításával a jobb pénzügyi lehetőségekkel rendelkező jogászhallgatók is, de annak háttérében egész más tényezők állnak. Itt inkább azt a sajátos hedonizmust tekinthetjük kiindulópontnak, amely tetteiket, értékpreferenciáikat, fogyasztási szokásaikat meghatározza.

A jogászhallgatók második csoportjának tagjai elsősorban a jogászokra jellemző fogyasztási szokások követésére törekednek, amikor anyagi preferenciáikat kialakítják. Ide sorolható a szórakozóhelyek látogatása, az italfogyasztás, a dohányzás, a ruházkodás, az iskolai kiegészítő cikkek megvásárlásának előtérbe helyezése. A gazdaságosságot szem előtt tartva, ők is igyekeznek ellensúlyozni azokat a kiadásokat, amelyek költségeik zömét alkotják, de elsősorban nem a „kényszerű szükség” alapján, hanem értékrendjüknek megfelelően. Nem elsődleges számukra a táplálkozás, a kulturális tevékenység, bár a nyilvános kulturális rendezvényeket, amelyek a társasági élet fórumai, ők is fontosnak tartják, céljaik azonban ezzel kapcsolatban is mások, mint a valódi kultúra kedvelőknek.

- *A pénz elköltésénél szoktál fontossági sorrendet felállítani magadnak?*
- *Általában nem szoktam kölcsönkérni. Ha nullán vagyok anyagilag, akkor nem tudok mondani bármire. Amúgy viszont jöhet, amit meglátok.*
- *Összesen egy héten mennyi pénzből élsz?*
- *Ha nem veszek ruhaneműt, akkor 8000-10000 Ft-ból.*
- *Szerinted ez egy átlagos összeg vagy sok, esetleg kevés?*
- *Szerintem a feléből is meg lehet élni.*

A megtakarítások szintén két csoportba osztják a hallgatókat. Az egyik csoport a magyarországi egyetemisták többségéhez hasonlóan, néhány ezer forintos megtakarításokra képes, önerőből, elsősorban az ösztöndíjára vagy alkalmi munkákból származó jövedelmekre támaszkodva. Ajándékvásárlásra, nyaralásra spórolnak, komolyabb megtakarításokra nincs módjuk, és nem is törekednek.

Sok háttér-információra fényt derítenek azonban azoknak a jogászhallgatóknak a megtakarítási módjai, akiknek nagyobb, többszáz ezer forintos, esetleg milliós nagyságrendű összegek állnak rendelkezésükre. Szülői segítséggel, családi ösztönzésre választanak befektetési formákat, amely alapján meglehetősen egységes képet rajzolhatunk erről a jogászhallgató csoportról.

Divatjelenséggé vált a jogászhallgatók körében a tőzsde, a bankszektor, a pénzügyek iránti érdeklődés, akár világviszonylatban is. Elsősorban ez is abból a stratégia rendszerből fakad, amelynek segítségével magukat mint jogászokat próbálják

megeremteni. Az ennek kialakításához szükséges szakmai elemek közé az elmúlt években beépültek a gazdasági ismeretek és a nyelvtudás is.

Mindez előidézi azt, hogy a jogáshallgatók és családjuk a megtakarításoknál, a korábbi évek gyakorlatától részben eltérve, szívesen választják a részvényeket, értékpapírokat és a különböző banki befektetési formákat, melyekhez képest a tartós fogyasztási cikkek vásárlása és fontossága visszaszorulóban van. Kivétel ez alól a lakásvásárlás, amely gyakori befektetésnek tűnik, és amely legalább akkora folyamatos jövedelemhez juttatja a hallgatókat, mint az értékpapírok.

Összegzés

A jogáshallgatókkal készített interjúk alapján is megerősíthető az a feltevés, hogy az egyetemi hallgatók szelekciója napjainkban társadalmi szelekcióvá válik. Beigazolódott a gazdasági tőke fokozott szerepe is ebben a folyamatban melyhez képest viszont kevésbé markánsan – inkább csak közvetetten – gyakorolt befolyást a hatalmi és a kulturális tőke.

A pályaválasztást befolyásoló szempontok között kisebb jelentőségű az egyéni érdeklődés, viszont gyakran találkoztam a törekvéssel, hogy majdani diplomájukat anyagi javakra konvertálják, azaz a kulturális tőkét gazdaságivá alakítsák.

Feltehetőleg a képzés és a szakma jellegéből fakad az is, hogy az egyetemi évek alatt sokkal határozottabb elképzelésük van a szakmában való elhelyezkedést, a továbbtanulást, a specializációt illetően. Ezzel hozható összefüggésbe az a tény is, hogy a jogáshallgatók jövőképe jóval bizakodóbb, derülátóbb és határozottabb, racionálisabb, a gazdasági összetevőket jobban szem előtt tartva közelítik meg a távlati tervek kérdéskörét.

A jogáshallgatók Magyarországon manapság az életvitelt és a fogyasztási szokásokat tekintve zárt társadalmi csoportot alkotnak, és bár bekerülési esélyeik tekintetében nyitottabb képet mutatnak, mint azt korábban feltételeztem, a képzés során végbemenő csoporttá formálódás mindenképpen a homogenizáció felé mutat, vég eredményben pedig az elitbe jutás felé, a megszerzendő szakma és az ahhoz kapcsolódó életmód és értékrend segítségével.

Napjainkban a vállalkozó réteg megerősödése figyelhető meg, amely nem csupán a gazdasági tőke koncentrációját jelenti, hanem azt is, hogy a vállalkozó réteg networkje folyamatosan beágyazódik a helyi hatalmi és igazgatási viszonyokba, és egyre erősebb az igény ebben a rétegben is a gazdasági és társadalmi tőke kulturális tőkére konvertálására. Ezzel a változással magyarázható az a jelenség, hogy a jogászképzésben egyre nagyobb számban vesznek részt vállalkozó szülők gyerekei, és elsősorban nem az értelmiségi származás a legmeghatározóbb jellegzetessége az egyetemistáknak, pontosabban a jogáshallgatóknak, mint korábban.

A szociális zártság összekapcsolódik a karrierépítés stratégiáival, hiszen a jogáshallgatók az informális világ lehetőségeit már az egyetemi képzés alatt a szakmai kapcsolatok bővítésével is igyekeznek kihasználni, előkészítve az összekapcsolódó társadalmi és kulturális tőke megszerzését. Párhuzamba állítható ezzel a megfigyeléssel egy másik jelenség is: az átlagon felüli kapcsolatteremtő és önreprezentációs skillek.

A jogászhallgató az exkluzív tevékenységek és fogyasztás híve, de keresi a gazdaságos, hosszútávon megtérülő befektetéseket. Életmódját, céljait, értékrendszerét egy egységes életstratégia szolgálatába állítja, végsősoron azért, hogy megvalósíthassa a jogászság karrierépítésének mai módját.

Baranyi Katalin

MIFÉLE ERŐK FORRÁSA AZ EMBER?

Az ezredfordulót megelőző két esztendőben több évtizedet átfogóan előrettekintő munkálatok folynak az OMFB keretében működő TEP (Technológiai Előrettekintési Program) Iroda szervezésében, és egy interdiszciplináris, magas szintű tudományos szakembereket magába foglaló Irányító Testület működésének köszönhetően. Az előrettekintés hét munkacsoportban folyik, amelyek közül az első a humán erőforrás nevet viseli.

A jelzett tevékenység több fejlett ország által lefolytatott előrejelzések alapján, hozzájuk hasonlóan szerveződött meg, tapasztalataik folyamatos átvételével. *A munka céljai között* természetesen elsődleges a jövő kilátásaival való szembenézés, de hasonló súllyal szerepel a különböző társadalmi-gazdasági terepen működő, széles áttekintéssel rendelkező, az eseményekre hatni képes szakemberek valódi együttműködésének előmozdítása is; az egyes feladatok közös megoldásával, megvitatásával, főként pedig a kívánt és el is érhető jövőkép együttes kialakításával.

A program – a munka megnevezése szerint – a technológiai fejlődést helyezi centrumába, azonban kiemelt és deklarált célja, hogy a műszaki haladás eredményeit az általa létrehozott társadalmi-gazdasági fejlődésen keresztül, mégpedig annak az emberi élet minőségére kifejtendő-kifejtendő hatásán mérve értékelje. Ennek a szemléletnek köszönhetően munkacsoportunk valóban fontos szerepet kapott. Ebben a keretben az oktatás és a foglalkoztatás kérdéseire koncentrálnunk, és megkíséreljük az előrettekintést az életmód e témakörökkel összefüggő várható alakulására. A munkacsoport tagjai között – a már említett törekvéshez igazodóan – egyaránt vannak pedagógusok, kutatók, köztisztviselők, gazdasági kamarák szakértői, munkáltatói szervezetek képviselői, nagyvállalati humánpolitikai vezetők, kultúrmenedzserek.

A munkálatoknak mai stádiumában legfontosabbnak a párbeszéd egyértelmű és célirányos kialakítását, illetve a résztvevők és a hozzászólók, mint érintettek körének kiszélesítését tartom. Munkám során – e törekvés értelmében – két kérdés fölvetésére vállalkozom, amelyekben régóta meghúzódó, de talán eddig kellően nem végiggondolt, alapvető problémák feszülnek. A kérdések összefüggnek egymással, és többféle megközelítésben is megválaszolhatók, akár magas szintű közgazdasági felkészültség nélkül is.

Az első kérdéskör annak újragondolását igényli, hogy mi is valójában az ember szerepe a gazdasági növekedés folyamatában. A válasz soha nem lehet teljesen egyértelmű, hiszen ez a szerep természetszerűen kettős. Az ember egyfelől kikerülhetetlenül a gazdasági növekedés eszköze illetve forrása, a gazdasági növekedés valódi, elsődleges célja másfelől pedig az emberi élet fenntartása, illetve körülmé-

A jogászhallgató az exkluzív tevékenységek és fogyasztás híve, de keresi a gazdaságos, hosszútávon megtérülő befektetéseket. Életmódját, céljait, értékrendszerét egy egységes életstratégia szolgálatába állítja, végsősoron azért, hogy megvalósíthassa a jogászság karrierépítésének mai módját.

Baranyi Katalin

MIFÉLE ERŐK FORRÁSA AZ EMBER?

Az ezredfordulót megelőző két esztendőben több évtizedet átfogóan előrettekintő munkálatok folynak az OMFB keretében működő TEP (Technológiai Előrettekintési Program) Iroda szervezésében, és egy interdiszciplináris, magas szintű tudományos szakembereket magába foglaló Irányító Testület működésének köszönhetően. Az előrettekintés hét munkacsoportban folyik, amelyek közül az első a humán erőforrás nevet viseli.

A jelzett tevékenység több fejlett ország által lefolytatott előrejelzések alapján, hozzájuk hasonlóan szerveződött meg, tapasztalataik folyamatos átvételével. *A munka céljai között* természetesen elsődleges a jövő kilátásaival való szembenézés, de hasonló súllyal szerepel a különböző társadalmi-gazdasági terepen működő, széles áttekintéssel rendelkező, az eseményekre hatni képes szakemberek valódi együttműködésének előmozdítása is; az egyes feladatok közös megoldásával, megvitatásával, főként pedig a kívánt és el is érhető jövőkép együttes kialakításával.

A program – a munka megnevezése szerint – a technológiai fejlődést helyezi centrumába, azonban kiemelt és deklarált célja, hogy a műszaki haladás eredményeit az általa létrehozott társadalmi-gazdasági fejlődésen keresztül, mégpedig annak az emberi élet minőségére kifejtendő-kifejtendő hatásán mérve értékelje. Ennek a szemléletnek köszönhetően munkacsoportunk valóban fontos szerepet kapott. Ebben a keretben az oktatás és a foglalkoztatás kérdéseire koncentrálnunk, és megkíséreljük az előrettekintést az életmód e témakörökkel összefüggő várható alakulására. A munkacsoport tagjai között – a már említett törekvéshez igazodóan – egyaránt vannak pedagógusok, kutatók, köztisztviselők, gazdasági kamarák szakértői, munkáltatói szervezetek képviselői, nagyvállalati humánpolitikai vezetők, kultúrmenedzserek.

A munkálatoknak mai stádiumában legfontosabbnak a párbeszéd egyértelmű és célirányos kialakítását, illetve a résztvevők és a hozzászólók, mint érintettek körének kiszélesítését tartom. Munkám során – e törekvés értelmében – két kérdés fölvetésére vállalkozom, amelyekben régóta meghúzódó, de talán eddig kellően nem végiggondolt, alapvető problémák feszülnek. A kérdések összefüggnek egymással, és többféle megközelítésben is megválaszolhatók, akár magas szintű közgazdasági felkészültség nélkül is.

Az első kérdéskör annak újragondolását igényli, hogy mi is valójában az ember szerepe a gazdasági növekedés folyamatában. A válasz soha nem lehet teljesen egyértelmű, hiszen ez a szerep természetszerűen kettős. Az ember egyfelől kikerülhetetlenül a gazdasági növekedés eszköze illetve forrása, a gazdasági növekedés valódi, elsődleges célja másfelől pedig az emberi élet fenntartása, illetve körülmé-

nyeinek folytonos javítása. E kettős szereposztás törekvései között sajnos állandósult ellentmondás feszül. Holott napjainkban már égetően szükség lenne a kérdések megválaszolására: meddig szabad, érdemes és ésszerű a gazdasági növekedést hajszolni, hiszen ennek az emberi lét körülményei válnak áldozatául.

Különösen kiéleződik ez a feszültség az oktatási-foglalkoztatási dimenziókban. Eredetileg ebben a két összefüggésben viszonylagos harmónia látszott: a minél több képzettség az emberi személyiség kiteljesedést szolgálta, avagy a magasabb képzettség kedvezőbb foglalkoztatási helyzetbe hozott. Az utóbbi évtizedekben azonban e harmónia is fölborulni látszik azáltal, hogy a tudás egyre inkább leszűkült szakismerteket jelent, s hogy az álláshiányos időszakok megkérdőjelezzik az iskolai képzés létjogosultságát; vagy hogy az iskolában töltött idő egyik fő, vagy néha a legfőbb törekvése a munkaerő munkától való legális elvonásának időszakává válik.

Az iskolai tanulás időtartamának erőteljes növekedése már évtizedek óta világszerte megfigyelhető ugyanakkor, amikor a tanulási igényeknek kielégítése még a legdinamikusabban növekedő országoknak is gondot okoz. Még akkor is, ha bizonyított tény, hogy a munkavállalók képzettségének emelkedése vitathatatlanul kedvező hatással van a gazdasági növekedés ütemére. Ez a tétel ugyanis föltehetően csak bizonyos megszorításokkal igaz; azaz fontosak még az egyéb növekedésre ható körülmények is, és az, hogy az elért színvonal mekkora, és milyen ütemű növeléséről van szó.

Megkockáztatható tehát az a föltételezés is, hogy már a közeljövőben sem a szakképzések megszerzése lesz az iskolai tanulás elsődleges célja, sokkal inkább az érdeklődés intézményes fölkelte a létezés problémái iránt; a tartalmas, kiteljesedő életre nevelés, például fölkészülés a változatos élethelyzetek megoldására. Ez esetben a munkafeladatok ellátásához szükséges tanulmányok csak a képzés legfelsőbb szakaszában – például a felsőoktatásban – jelennek meg, illetve dominálnak majd, avagy a konkrét munkafeladatokhoz nélkülözhetetlen ismeretek a felnőttképzés szférájába csúsznak át.

Ha pedig tartósan számolunk az iskolai szakképzési szakasz tartós fennmaradásával, tehát minden lehetséges intézmény működését továbbra is a gazdasági növekedés érdekébe állítjuk, akkor sem árt mielőbb szembenézni azzal a ténnyel, hogy az emberi erőforrás minősége nem választható el a képzési föltételek megteremtésére fölhasznált jószágok mennyiségétől. Tehát ha e területen lényeges előrelépést akarunk elérni, akkor arra – talán erőnkön túl is – áldozni kell.

A gazdaságtudományok jelentős különbséget tesznek a gazdasági tevékenységek élő- és a holttőke ráfordításai között. Az élómunka ráfordításaiaként a foglalkoztatott munkaerő bérjellegű, illetve az azt kiegészítő – a foglalkoztatáshoz közvetlenül kapcsolódó – költségeket veszik számba, a holt tőke a gépekben, fölszerelésekben illetve a lekötött pénzben manifesztálódik. Eme klasszikus megközelítés ilymódon az oktatás-képzés költségeinek csak kis részével számol: a már foglalkoztatottak képzéséhez való hozzájárulással, az iskolázási költségeket pedig jóléti ráfordításként – tehát nem mint termelési forrást, hanem a termelés eredményéből fölhasznált életminőség-javítást veszi figyelembe.

Ebből a felfogásból következően az iskolázásra, akár konkrétan a szakképzésre történő pénzfelhasználásban bekövetkező megtakarítás mint a költsékezés visszafo-

gása értékelhető, nem számolva azzal a következménnyel, hogy megtakarítás okozta színvonal-csökkenés hatásai a gazdasági tevékenységek sikerét veszélyeztetik.

Az elérendő jövőképben – e fejtegetésnek megfelelően – minden elérhető gazdasági szituációban az oktatás optimális feltételeinek megteremtésével számolunk, függetlenül attól, hogy a gazdaság ellátóképessége miként alakul. Úgy véljük, a legfőbb ideje annak, hogy ez a feladat tényleges és tartós prioritást élvezzen, mégpedig az ország fölemelkedése érdekében.

A képzettség és a gazdasági érték kategóriája között legnyilvánvalóbb az összefüggés a műszaki fejlesztés eredményességének vizsgálatában. A gazdasági tevékenységek felszereltségi színvonalát és eljárási módozatait meghatározó high-tech aránya többnyire egy ország szellemi produktumával összhangban alakul, akár a találmányok, fejlesztések, újítások helyzetével, akár a felhasználói, irányítói közzel kapcsolatban vizsgáljuk.

A műszaki fejlődést-fejlettséget a kutatói-tudományos szféra tevékenységével és körülményeivel szokás közvetlen összefüggésbe hozni, s az oktatással talán csak a felsőoktatási kutatóhelyek révén kerülhet egyáltalán kapcsolatba. Általában e tekintetben is feledésbe megy az a mélyreható és közvetlen kapcsolat, ami az oktatás-képzés iskolai teljesítménye, valamint az elmélyült megismerés igényét, a kreativitást és a megújulást hordozó és szorgalmazó emberek között törvényszerűen mutatkozik.

Ilymódon a magas szintű műszaki technológia előállítási költségében is meghúzódnak az iskolai felkészítés ráfordításai még akkor is, ha a termék elkészültekor már csak a bérjellegű kiadások kerülnek bele. Ugyanakkor a hiányos fölkészültség esetén megmutatkozik az a visszajára forduló megtakarítás is, amelyet az iskolázástól, annak kvalifikációjától „sikerült” megvonni.

A ráfordítások kívánt bővítése természetesen föltételezi az iskolai munka kiterjedt javulását, az oktatási intézmények gazdálkodásának felelősségét. Egyoldalról szükség van az egyes képzési fokozatok közötti harmóniára és a képzésben résztvállaló különféle fölkészültségű szakemberek közötti munkamegosztás korszerűsítésére, a feladatok racionális és célirányos meghatározására. E feladatkörbe tartozik a permanens tartalmi fejlesztés, amelynek egyik súlypontja az úgynevezett kulcskvalifikáció érvényesítése lehet a tananyagban és a pedagógiai munkában.

Másfelől a tanárképzés színvonalának emelése, programjának modernizálása válik elkerülhetetlenné. A beszűkültségnek, a bemerevedésnek jó ellenszere lehet a pedagógusi életpálya egysíkúságának oldása, ami például azáltal érhető el, ha a tanításban eltöltött életszakaszokat más, közbülső tevékenységek, foglalkozások intermezói váltják föl; lehetőleg olyanok, amelyek serkentőleg hatnak a tanítási munkára, úgymond sikeresebbé teszik azt. A pedagógusok fölkészítésének egészében már csak emiatt is törekedni kell a minél konvertibilis ismeretek nyújtására.

Az iskolai képzés jövőképe a fentiek szerint tovább alakítható és véleményem szerint a vázolt felfogás lényege jól bizonyítható, alátámasztható. Kétségtelen tehát, hogy az oktatás általában, de főként annak legpregnansabb válfaja, az iskolai oktatás hosszabb időszakon keresztül kiemelt ráfordításokat igényel. Az viszont nem egyértelmű, hogy finanszírozása melyik forrásokból milyen arányban részesüljön, azaz hogy a kedvezményezettek mely csoportja mekkora terhet viseljen.

Az állami költségvetés teherviselésének aránya hazánkban föltehetően hosszú távon is domináns marad, erre hagyományaink és európaiságunk egyaránt köteleznek. Ám hogy hatvan, hetven vagy nyolcvan százaléka származzon-e közpénzekből, az a társadalmi közmegegyezés, illetve a pénzügyi politika kérdése. A közkiadások általános csökkentésének világszerte terjedő tendenciája előrejelzésünkben is az állami költségviselés alacsonyabb arányát valószínűsíti, de ez a forrásai természetesen értékben meghaladja a mait.

A közkiadások aránycsökkenése az oktatásban a munkáltatók és a lakosság nagyobb teherviselését igényli – mégpedig nem csak a vállalati illetve felnőttképzésben –, az iskolák finanszírozásában is. Ezáltal az iskolák és a konkrét megrendelők közötti kapcsolat erősödésére lehet számítani, aminek jó-néhány kedvező vonásával is számolhatunk: úgymint az iskolák közötti verseny növekedése; a tananyagok ismeretstruktúrájának változása az életre való fölkészítés erősödésével; a készségek, jártasságok hangsúlyosabbá tétele; az iskolai oktatás és a későbbi képzések közötti kapcsolatok javulása.

Hasonlóan fontos követelmény, hogy a finanszírozás átrendeződése ne a tanulási esélyegyenlőség rovására történjen, ezért mielőbb meg kell kezdeni a tanulókörű népesség eltartására vonatkozó koncepció kimunkálását.

Az itt fölvetett gondolatok megerősítését illetve módosítását várjuk a delphi módszer szerint jelenleg folyó vizsgálat eredményétől. Eszerint a munkacsoport által a jövőbeni változásokra megfogalmazott mintegy nyolcvan állítást többé-kevésbé hozzáértő szakemberek véleményezik. A visszaigazolt vagy elvetett állítások nyomán módosítjuk majd saját jövőképünket, amit azután ismét szakértők bírálhatnak el. Végül kidolgozzuk az oktatás-foglalkoztatás fejlődésére vonatkozó elgondolásainkat, amelyet az idő előrehaladtával újra és újra felülvizsgálunk és szükség esetén módosítunk.

Vámos Dóra

A FELSŐOKTATÁS-PEDAGÓGIA MODERN MEGOLDÁSAI

Vizsgálatunk aktualitását az adta, hogy a rendszerváltás után új felsőoktatási intézmények jelentek meg például egyházi és magániskolák. Ezek működését segítenék a felsőoktatással kapcsolatos vizsgálatok eredményei. Munkánk során arra a kérdésre szerettünk volna választ kapni, hogy van-e kimutatható eltérés az állami és nem állami intézmények illetve az egyetemek és a főiskolák között. Négy különböző felsőoktatási intézményt hasonlítottunk össze néhány általunk kiválasztott szempont szerint. Szempontjaink a következők voltak: a hallgatók szociális összetétele; az intézményekkel kapcsolatos hallgatói attitűdök; az intézmények működési feltételei; a tanulmányi programok; a tanári pályát választók aránya.

A vizsgálatban részt vevő intézmények a következők voltak: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar (ELTE BTK); Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar (PPKE BTK); Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanárképző Főiskolai Kar (ELTE TFK); Kodolányi János Főiskola (KJF).

Az állami költségvetés teherviselésének aránya hazánkban föltehetően hosszú távon is domináns marad, erre hagyományaink és európaiságunk egyaránt köteleznek. Ám hogy hatvan, hetven vagy nyolcvan százaléka származzon-e közpénzekből, az a társadalmi közmegegyezés, illetve a pénzügyi politika kérdése. A közkiadások általános csökkentésének világszerte terjedő tendenciája előrejelzésünkben is az állami költségviselés alacsonyabb arányát valószínűsíti, de ez a forrásai természetesen értékben meghaladja a mait.

A közkiadások aránycsökkenése az oktatásban a munkáltatók és a lakosság nagyobb teherviselését igényli – mégpedig nem csak a vállalati illetve felnőttképzésben –, az iskolák finanszírozásában is. Ezáltal az iskolák és a konkrét megrendelők közötti kapcsolat erősödésére lehet számítani, aminek jó-néhány kedvező vonásával is számolhatunk: úgymint az iskolák közötti verseny növekedése; a tananyagok ismeretstruktúrájának változása az életre való fölkészítés erősödésével; a készségek, jártasságok hangsúlyosabbá tétele; az iskolai oktatás és a későbbi képzések közötti kapcsolatok javulása.

Hasonlóan fontos követelmény, hogy a finanszírozás átrendeződése ne a tanulási esélyegyenlőség rovására történjen, ezért mielőbb meg kell kezdeni a tanulókörű népesség eltartására vonatkozó koncepció kimunkálását.

Az itt fölvetett gondolatok megerősítését illetve módosítását várjuk a delphi módszer szerint jelenleg folyó vizsgálat eredményétől. Eszerint a munkacsoport által a jövőbeni változásokra megfogalmazott mintegy nyolcvan állítást többé-kevésbé hozzáértő szakemberek véleményezik. A visszaigazolt vagy elvetett állítások nyomán módosítjuk majd saját jövőképünket, amit azután ismét szakértők bírálhatnak el. Végül kidolgozzuk az oktatás-foglalkoztatás fejlődésére vonatkozó elgondolásainkat, amelyet az idő előrehaladtával újra és újra felülvizsgálunk és szükség esetén módosítunk.

Vámos Dóra

A FELSŐOKTATÁS-PEDAGÓGIA MODERN MEGOLDÁSAI

Vizsgálatunk aktualitását az adta, hogy a rendszerváltás után új felsőoktatási intézmények jelentek meg például egyházi és magániskolák. Ezek működését segítenék a felsőoktatással kapcsolatos vizsgálatok eredményei. Munkánk során arra a kérdésre szerettünk volna választ kapni, hogy van-e kimutatható eltérés az állami és nem állami intézmények illetve az egyetemek és a főiskolák között. Négy különböző felsőoktatási intézményt hasonlítottunk össze néhány általunk kiválasztott szempont szerint. Szempontjaink a következők voltak: a hallgatók szociális összetétele; az intézményekkel kapcsolatos hallgatói attitűdök; az intézmények működési feltételei; a tanulmányi programok; a tanári pályát választók aránya.

A vizsgálatban részt vevő intézmények a következők voltak: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar (ELTE BTK); Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar (PPKE BTK); Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanárképző Főiskolai Kar (ELTE TFK); Kodolányi János Főiskola (KJF).

Az intézmények rövid bemutatása

Az *Eötvös Loránd Tudományegyetem* Magyarország legpatinásabb egyeteme, melynek története szorosan összekapcsolódik hazánk történelmével. Az egyetemet Pázmány Péter esztergomi érsek alapította Nagyszombatban 1635-ben. Az alapítás kiemelkedő eseménye a magyar kultúrtörténetnek, mivel így született meg az ország első valóban működő, magas színvonalú és önálló felsőoktatási intézménye. A századok során sokat változott arculata, székhelye és neve is (1950-től nevezetik híres tudósunkról). Az egyetem nemzetközi hírnevét az oktatási-nevelési eredmények mellett az itt folyó tudományos munka és teljesítmény biztosítja. Ez az intézmény sokrétű tudományos tevékenységet végez évszázadok óta. Az Eötvös Loránd Tudományegyetemet Magyarország első egyetemeként tartja számon a közvélemény, ahol tanulni és tanítani egyaránt rangot jelent. Azonban mindezen kiemelkedő teljesítményt ma már leromlott infrastrukturális háttérrel kénytelen elérni.

A *Pázmány Péter Katolikus Egyetem* 1993-ban jött létre keresztény értékeken alapuló, egyházi támogatással működő nem állami intézményként. Az összehasonlítható elemzésben a választást különösen indokolta az a tény, hogy a katolikus egyetem is a XVII. századi nagyszombati iskolát tekinti szellemi elődjének. Az intézmény alapítását a demokratikus magyar állam és a vatikáni Nevelésügyi Kongregáció támogatta. A folyamatosan működő Pázmány Péter Hittudományi Akadémia mellé 1992-ben bölcsészettudományi kart is indítottak, s az azt követő évben a magyar országgyűlés elismerte az új egyetemet. 1994-ig az egyetem a fővárosban működött, majd a magyar kormánytól kapott volt szovjet laktanyák felújított épületeibe költözött, s megnyitotta a piliscsabai campust. Ma hat évfolyamon közel 2000 hallgató részesül itt egyetemi oktatásban mintegy 400 oktató segítségével. A magyar-vatikáni egyezmény megszületése óta teljes körű állami támogatásban részesül az intézmény. A hallgatók ennek köszönhetően az alapképzésben tandíjmentességet élveznek. Az egyetem különlegessége, hogy a diákok csaknem egyharmada tanulmányai alatt Piliscsabán lakik a falukollégiumban.

A székesfehérvári *Kodolányi János Főiskola* Magyarország nem állami intézményei közül elsőként kapta meg az állami elismertséget. A főiskola nem állami, nem egyházi, de nem is klasszikus magánintézmény. Az iskola alapítását a város önkormányzata szorgalmazta helyi polgárok kezdeményezésére támaszkodva. A főiskola legnagyobb támogatója ma is az önkormányzat, erkölcsi és anyagi súlyával segítve az intézmény fejlődését. A főiskola 1992-ben 147 hallgatóval kezdte meg működését. Az eltelt hat évet nagyon dinamikus, néha viharos fejlődés jellemezte. Ma közel 3200 hallgató tanul hat szakon (angol, német, francia nyelvtanár, újságíró, közgazdász, szálloda- és idegen-forgalom valamint közgazdász gazdálkodási szak). A fejlődést a tantestület és az infrastruktúra is követte. A közel kétszáz oktató 60 %-a mára főállású. A főiskolán nagyon sok fiatal tanul doktori iskolákban. Az iskola megfelelő létszámú minősített oktatót alkalmaz, de közülük sokan nem csak itt dolgoznak. A városnak köszönhetően négy tágas és jól felszerelt épület áll az iskola rendelkezésére, de képzés folyik Siófokon és Budapesten is. Az idegen-nyelvi-képzés a főiskola programjában kiemelt fontosságú, ezért kezdte működését nyelvtanári szakokkal.

A vizsgálat módszerei, eszközei

A vizsgálat során kérdőíves kikérdezést és dokumentumelemzést alkalmaztunk. A módszerek segítségével súlyponti szerepet szántunk a hallgatókról gyűjtött információk összehasonlításának, de az intézmények működési feltételeinek vázlatos bemutatására is sort kerítettünk.

Az írásos kikérdezést szolgáló eszköz az általunk kidolgozott kérdőív volt, mely 25 kérdést tartalmazott. Ezek majdnem mind zárt kérdések voltak. A kikérdezés személyesen indított és irányított volt. A hallgatók név nélkül töltötték ki a kérdőívet, ezáltal az anonimitást és a titkosságot biztosítottuk. Kérdőívünkön a vizsgálat elején feltett kérdésekre kívántunk választ kapni, s így ennek megfelelően állítottuk össze az ankétot.

A *dokumentumelemzés* során a tanügyi dokumentumokon és a tantervi programokon keresztül adatokat gyűjtöttünk a különböző felsőoktatási intézmények személyi és tárgyi feltételeiről. A szakok programjának, a szagazda tanszékek adatainak és infrastruktúrájának vázlatos összevetése során megállapítottuk, hogy az ELTE BTK és PPKE BTK esetében nyolc-tíz féléves a szak, amely kétszakos középiskolai tanári végzettséget ad; az ELTE TFK-n nyolc féléves a kétszakos képzés.

A dokumentumok tanulmányozása során kitűnt, hogy az azonos szintű egyetemi és főiskolai programok hasonló logikát követve építkeznek, *közel azonos tantárgyi struktúrával*. Az eltérések többnyire nem lényegyet érintőek, kivéve a *gyakorlati programokat*. Megállapítható, hogy az *ELTE BTK a forrása* az összes áttanulmányozott tanulmányi programnak, ami az ELTE TFK esetében természetes, de az is megállapítható, hogy a két nem állami intézmény számára is az ELTE jelenti a szakmai igazodási pontot a képzésben. Itt kell megjegyezni, hogy az akkreditációval foglalkozó testületek felállítása, az egységes tanárképzési koncepció érvényesítésének tendenciája még nem játszhatott szerepet a hasonlóságok kialakulásában, mivel mindegyik program dokumentációjának alapja 1993 előtti. Az eltérések leginkább a már említett gyakorlati oktatás területén és némely általános műveltségi tárgyban mutatkoznak (EU-ismeretek megjelenése az alapozó tárgyak között, például KJF, PPKE).

A gyakorlati programok nem kapnak megfelelő hangsúlyt a hazai felsőoktatásban az egyetemek ötéves képzésében. Az *elmélet túlsúlya tapasztalható* a gyakorlati foglalkozásokon is. Ezért különösen meglepő, hogy az ELTE TFK dokumentumaiban még ez a hazánkban szokványosan alacsony gyakorlati óraszám arány sem jelenik meg. Ugyanez vonatkozik a két egyetem képzésére is. A másik végletet a Kodolányi Főiskola képviseli, ahol a többrétű, a pedagógus mesterséghez és a szakmódszertanhoz kapcsolódó gyakorlati program nagyon magas óraszámban fut, és már a második félévben megkezdődik. A ténylegesen gyakorlattal töltött órák aránya nagyon magas a székesfehérvári főiskolán. A hat féléves programban a gyakorlati foglalkozások óraszámja meghaladja az egyharmadot.

Megállapításunk szerint a négy intézmény általános követelményeinek hasonlósága lehetővé tenné a vizsgált szakokon a kredit-rendszer összehangolását s az átjárhatóság biztosítását. A tanszékek nyilvánosan elérhető adatainak összehasonlítása fényt derít arra is, hogy miért az ELTE BTK tölti be az etalon szerepét a vizsgált szakok esetében. A szagazda tanszékek (irodalmi és nyelvi) tantestületére vonatko-

zó száraz adatok a régi egyetem hagyományteremtő, meghatározó szerepét húzzák alá. A két intézményi tanszék valamennyi oktatója (14-14 fő) főállású előadó. A minősítettek száma az ELTE BTK esetében kiemelkedően magas (11 fő).

Erős a kontraszt a másik pesti iskola, az ELTE TFK esetében, ahol a szakgazda tanszékén a 14 főből jelenleg két minősített oktató dolgozik. A főállásúak aránya azonban itt is száz százalékos.

A két – viszonylag fiatal – nem állami intézmény tanszéki adatai hasonló helyzetet tükröznek, azaz mindkét iskola törekszik jó színvonalú tantestület felállítására, de sem a főállásúak, sem a minősítettek számában még nem tekinthető véglegesnek a tanszéki oktatói gárda. A székesfehérvári szakgazda tanszéken 16 oktató dolgozik. Közülük már 11-en főállásúak, de csak hárman rendelkeznek megfelelő minősítéssel. A fiatal tanárok közül azonban öt főállású tanár szerzi meg a közeljövőben a Ph.D.-fokozatot. A Pázmány Egyetem esetében az adatok a következő módon alakulnak: a tanszéki oktatók száma 17 fő, közülük 13 főállású. A minősítéssel rendelkezők száma tíz fő.

Az új iskolák esetében erőteljes törekvés tapasztalható az ELTE BTK-hoz való felzárkózásra. Ennek fontos eszköze a fiatal tanárok tudományos tevékenységének különféle módon történő ösztönzése.

A tanárok felkészültségén túlmenően a másik, ma már fontos mutató az *infrastruktúra* minősége. A *technikai felszereltségben és az oktatás általános tárgyi feltételeiben mutatkozott a legjelentősebb eltérés a négy iskola esetében.* Az az előzetes feltételezés, hogy a nem állami intézmények jobb feltételeket tudnak biztosítani beigazolódik, ha áttekinjtük a tényeket. A két állami felsőoktatási intézmény épületei még hazai viszonylatban is a legrosszabb állapotúak közé sorolhatók. Az épületek általános állapota leromlott. A festés régi, a gyenge minőségű nyílászárók nem töltik be funkciójukat, a bútortat elavult, hiányos. Vonatkozik ez a tanári szobákra és a tantermekre egyaránt. Az oktatók és a hallgatók munkakörülményei ebből a szempontból rossznak mondhatók.

A két nem állami intézmény jelentős erőfeszítéseket tett azért, hogy *épületeik* funkciójukban és megjelenésükben is megközelítsék a mai európai mércét. A Pázmány Egyetem új kampusza szép példája ennek a törekvésnek. Félig kész állapotában is itt fogadja a hallgatókat a legszebb környezet. Székesfehérváron az önkormányzattól kapott leromlott épületek metamorfózisának köszönhetően esztétikus, újszerű és funkcionális környezet várja az oktatókat és a hallgatókat egyaránt.

A *kiszolgáló és szociális helyiségek* állapota között azonban akkora a különbség, hogy nem hasonlíthatók össze a vizsgált állami és nem állami intézmények. Köztudomású, hogy céltámogatások nélkül az állami intézmények költségvetéséből nem oldható meg a nivellálás. A tény akkor is tény: az oktatók és a hallgatók a két állami intézményben nap mint nap méltatlan körülmények között dolgoznak.

Az *infrastrukturális háttér* egyéb területein már nem ilyen lesújtóan nagy a különbség. A *könyvtári állomány* esetében az ELTE BTK szűken vett német nyelvoktatást szolgáló dokumentumállománya is közel 60 ezer darabos, míg a PPKE Egyetemen 15 ezer német nyelvű dokumentum, a Kodolányi Főiskolán közel 13 ezer, az ELTE TFK-n pedig lényegében csak 2700 dokumentum, plusz a tanszéki könyvtár néhány műve található. (Ez a látszólag alacsony szám a pesti főiskola esetében ter-

mésztesen elfogadható, mivel az intézmény az egyetem könyvtárállományát veszi igénybe.)

A korszerű számítástechnikai eszközök és egyéb technikai eszközök összevetésekor a következő kép alakult ki. Az eszközök száma megfelelő a nem állami iskolák esetében. Minden hallgatónak lehetősége van szabadon használni azokat időkorlátozás nélkül, illetve az épületek nyitva tartásának megfelelően. Internet elérhetőség mindkét helyen van. Megjegyzendő azonban, hogy a fehérvári főiskolán különösen jó az eszközállomány minősége és a programokkal való ellátottság. A számítástechnikai eszközök használata mindennapos. Itt az egyéb audiovizuális eszközök mennyisége és használhatósága is megfelel a mai elvárásoknak. A katolikus egyetemen még nem teljes az eszközpark, így nem tekintik optimálisnak a meglévő helyzetet. A két állami iskola felszereltsége szintén elfogadható szinten van. Az eszközök használatában azonban már különböző korlátozásokat vezettek be. Általában időkorlátok – az Internet esetében pedig funkciókorlátok – között használhatók az eszközök (például a hálózaton csak a levelezés engedélyezett). Az intézkedéseknek nyilvánvalóan pénzügyi okai vannak. Ennél a két intézménynél az audio-vizuális eszközökkel való ellátottság is gyenge.

A hallgatók körében végzett kérdőíves kikérdezés eredményei

A vizsgált mintában a nők száma átlagosan négyszer több a férfiakénál, s e tekintetben nincs lényeges eltérés az intézmények között. A pálya elnőiesedett. Ennek okait és hatásait nem célunk vizsgálni. A következő mennyiségi mutató a mintában szereplő hallgatók életkora volt, amely valamennyi intézményben 18 és 25 év között van, és hasonló a szóródás is. Ennek alapján megállapítható, hogy első diplomáját szerző korosztállyal van dolgunk.

Az előtanulmányok vizsgálatánál kiderült, hogy a nyelvtanári szakot többnyire a gimnáziumból kikerülő diákok választják. Csak az ELTE Tanárképző Főiskolai Karnál tapasztaltunk eltérést, mert ott a hallgatók 20 %-a szakközépiskolát végzett.

Az, hogy a nyelvtanári szakra főleg gimnáziumból jöttek érhető, mert míg a szakközépiskolák zömében kevés óraszámban csak egy nyelvet oktatnak, addig a gimnáziumban magasabb óraszámban két nyelvet tanítanak. A gimnázium valószínűleg nagyobb esélyt biztosít ezáltal a nyelvtanári szakra való bekerüléshez.

A nyelvtudás mellett másfajta minőségi mutató az érettségi eredmények összevetése. Megállapítható, hogy a négy vizsgált intézménybe jelentkezők érettségi átlaga jóval négyes fölötti. Az átlagon belüli szóródás az ELTE TFK-ra járónál a legkisebb (négyes és ötös között), míg a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen a legnagyobb (három és 4,9 között).

A hallgatók *szociális hátterének* tanulmányozása során a lakóhely szerinti megoszlást tekintve meglepő eredményt kaptunk. A vártnál ugyanis jóval nagyobb aránytalanság mutatkozott a területi népességeloszlás és a nyelvszakos hallgatók lakhelye között.

Budapesten lakik az ország népességének 19 %-a, ugyanakkor a vizsgálatban szereplő hallgatók jóval magasabb arányban kerülnek ki a fővárosi fiatalok közül. A mintában szereplők 70 %-a fővárosban, illetve megyeszékhelyen lakik. Egyedül az ELTE TFK mutat eltérést e tekintetben, ahol a diákoknak csak 10 %-a fővárosi, 80

%-uk kisvárosi illetve községi településről került be. Az ELTE TFK-ra járók válaszaiból kiderült, hogy 50 %-ukat máshová nem vették fel.

A tanárképző nyelvi szakosainál a hátrányok fokozottan érvényesülnek, mivel vidéken kevés a nyelvtanár, s így nincs, aki felkészítené a tanulókat a nyelvi felsőoktatási szakokra.

A településszerkezet azonban nemcsak művelődési, hanem egzisztenciális különbségeket is takar. A vizsgálati adatok azt mutatják, hogy az eltérő szociális helyzetű szülők helyzetüknek megfelelően eltérő iskolázási feltételeket tudnak csak biztosítani gyerekeiknek. Feltűnő például, hogy a Kodolányi János Főiskolán a fővárosi és nagyvárosi arány 90 %-os reprezentációt mutat, vagyis a fizetőképesség hiánya miatt valószínűleg alig kerül be kisvárosi vagy falusi hallgató ebbe az intézménybe (18 ezer forint a havi tandíj).

A társadalmi egyenlőtlenségek szintén tetten érhetők, ha a *szülők iskolai végzettségét* és a családok jövedelmi viszonyait hasonlítjuk össze. A szülők iskolai végzettségét, társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helyét vizsgálva megállapítottuk, hogy a hátrányos helyzetű társadalmi rétegek gyermekei nagyon alacsony reprezentációt mutatnak a vizsgált mintában. A négy intézményben átlagosan 12 %-ot tesz ki a nyolc általánost vagy szakmunkásképzőt végzett szülők gyermekeinek aránya (Az ELTE TFK-ra járóké ennél valamivel magasabb: 20 %). Viszont az adatok tanúsága szerint a vizsgálatban részt vevő hallgatók 70 %-ának mindkét szülője diplomás (csak az ELTE TFK-ra járóknál alacsonyabb jóval ez a mutató: 30 %).

A vizsgálatból kiderült, hogy a társadalmi rétegek közötti szakadék a tanítatás lehetőségeinek területén is megmutatkozik. Látható, hogy nagy különbség van a társadalom leszakadó és jómódú rétegei gyermekeinek felsőfokú intézménybe való bejutása tekintetében. Különösen az értelmiségi szülők törekszenek gyermekeiket a felsőfokú tanulmányokhoz eljuttatni. A beosztott értelmiségiek magas bekerülési aránya is ezt támasztja alá.

A családok *anyagi helyzete* közötti különbségek is az esélyegyenlőtlenségek növekedésének kedvez. A válaszok között sok a hiányos, pontatlan, nem értelmezhető adatot találtunk. Ebből következően nem tudtuk felmérni a nem dolgozó szülők arányát. A diákok valószínűleg szégyellik hátrányos helyzetüket, s ezért titkolják. De homályban marad a családok egy főre jutó jövedelme is. Valószínűleg a legszegényebbek és a legjobb módúak nem adtak választ. A válaszadók között is havi 65 ezer forintos különbség mutatható ki. A jövedelmi viszonyban való nagy eltérésre tudunk következtetni a négy iskola között a tanulók munkavállalásából, a tanulmányi kiadásokból, a szórakozása fordított összegekből valamint a lakáskörülményekből. A két szélső pont a két főiskola. A Kodolányiba járó hallgatók bizonyíthatóan jobb, míg az ELTE TFK-ra járók bizonyíthatóan rosszabb körülmények között élnek. Míg például az ELTE TFK-ra járó diákoknak csaknem a fele rendszeresen dolgozik, addig a Kodolányiban egyetlen diák sem. A havi kiadásaik a Kodolányiba járóknak háromszor akkorák, mint az ELTE TFK-ra járóké.

A nyelvszakos hallgatók szociális összetételét vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a nagyvárosi értelmiségi és/vagy jómódú szülők gyermekeinek nagyobbak a bekerülési esélyei, mint az alacsonyabb iskolázottságú, vidéki társaiknak.

A vizsgálat legérdekesebb része az volt, ahol a hallgatók véleményt nyilvánítottak egyetemükről, főiskolájukról, s válaszaikban előrevetítették a nyelvtanári szak-

kal kapcsolatos attitűdjeiket. Megnéztük a felsőoktatási intézmény kiválasztásának motívumait. Ezek szerint főiskolára, egyetemre bekerülni még ma is magas presztízst jelent, különösen akkor, ha a felvétel jó szakmai színvonalat nyújtó intézménybe szól. A két egyetemre való jelentkezésnél a választók motívuma az volt, hogy mindkettő magas szintű képzést nyújt. Az ELTE TFK-n 50 %-os, azaz magas arányban jelölték meg a hallgatók a „máshová nem vettek fel” választ, ami a sikertelen egyetemi próbálkozásukról és az egyetemekről való kiszorulásukról tanúskodik. A kifejezetten egyszakos nyelvtanári képzést nyújtó Kodolányi Főiskola hallgatói válaszukban tudatos szakmai irányultságot mutatnak, miszerint a vizsgált intézmények között itt jelölték meg a legtöbben a „hivatástudatot”, mint az intézményválasztás motívumát. A Pázmány Péter Katolikus Egyetem hallgatói ezt a szempontot nem jelölték, viszont az itt tanulók körében érezhető a másik ember szempontjának figyelembe vétele, a vallási és családi nevelés jelentősebb hatása, mert az intézményválasztásnál többen „szülői kívánságra” vagy „világnézeti megfontolásra” hivatkozva választották a katolikus egyetemet. Az ELTE BTK a hallgatók pályára kerülése és munkavállalása szempontjából egyaránt jönnek ítéltetett meg. A Kodolányi Főiskolán a hallgatók jelentős részének (40 %) „egyéb” válasza bizonytalanságot tükröz.

Az intézményválasztás motívumai %-ban

Az intézményválasztás motívumai	ELTE BTK	PPKE BTK	ELTE TFK	KJF
Magas szintű képzés	40	40	26	20
Máshol kudarc	10	5	50	10
Hivatástudat	10	-	8	20
Munkavállalás	40	5	8	10
Szülői óhaj	-	15	-	-
Ismerősök javaslata	-	-	-	-
Világnézeti megfontolás	-	10	-	-
Egyéb	-	25	8	40

A hallgatókkal történt beszélgetés során kiderült, hogy a válaszadók jó része nem rendelkezik határozott elképzeléssel, nem biztos, hogy egyáltalán a nyelvtanári pályát választja-e. Sokan tekintik tanulmányaikat jó befektetésnek, a főiskolát ugródeszkának az egyetem vagy kurrens szakmák felé. Összességében a hivatástudat és a munkavállalási indíték alacsony arányaiból közel 50 %-os pályaelhagyás jósolható.

Megvizsgáltuk, hogy a hallgatóknak mi a véleményük az oktatás és a követelmény színvonaláról, a tanár-diák kapcsolatáról, a tárgyi feltételekről és tanszékük szervezettségéről. Tudni szerettük volna, hogy a „kliens” mennyire elégedett a „szolgáltatással”. Szeretnénk hangsúlyozni, hogy nem az iskolákat hasonlítottuk össze egymással, hanem a diákok attitűdjeit, iskolához fűződő viszonyukat. A hallgatók osztályzataikkal nem tényeket hanem érzéseiket tárták elénk. Nem ugyanazon hallgatók nem ugyanazon intézményekről vallottak. Az adatok egymás mellé illesztése mégis alapot adhat néhány óvatos következtetésre.

A négy intézmény oktatásának színvonalát minimális különbséggel 3,9 körüli átlaggal osztályozták a hallgatók. Az ELTE esetében valószínűleg a felsőoktatási

intézménnyel kapcsolatos elvárások miatt az ELTE BTK-t magas elvárásaik miatt felértékelik, a tanárképzőt pedig – hasonló szempont alapján – leértékelik a válaszadók.

A hallgatók véleménye felsőoktatási intézményük néhány fontos összetevőjéről

	ELTE BTK	PPKE BTK	ELTE TFK	KJF
Az oktatás színvonala	4,0	4,0	3,7	4,0
A követelmények	3,7	3,9	4,3	5,0
Tanár-diák kapcsolat	3,6	3,2	3,4	4,8
Infrastrukturális háttér	2,4	3,1	2,5	3,9
Szervezettség	3,1	3,0	3,0	3,9

A követelményekre vonatkozó kérdéseknél feltűnő, hogy a főiskoláknál jóval magasabbak az átlagok, mint az egyetemeknél. A főiskolák követelményeire adott jó osztályzatok (4,3 és 5-ös) azt jelzik, hogy a hallgatók a főiskolai szigorú, kötött órarendet és konzervatívabb tanulásszervezést előnyben részesítik az egyetemek önállóbb, de komplikáltabb és személytelenebb tanulásirányításával szemben.

Ezt bizonyítják a Kodolányi Főiskolán a tanár-diák kapcsolatra adott kiemelkedően jó válaszok, amelyeknek háttérében az egyéni tanrendhez kics csoportos oktatási forma és tanítási rendszer segítsége társul. Valamennyi felsőoktatási intézményben szükség lenne a tanár-diák kapcsolat hasonló alakítására, hogy a tanár a hallgatót a tájékozódásban jobban segíthesse, önálló tanulását célirányosabban irányíthassa.

Az infrastrukturális háttér az ELTE mindkét intézményében gyengének ítélik a hallgatók. A Pázmány Péter Egyetemen a jó épülethez gyenge felszereltség társul. A Kodolányi Főiskola minden tekintetben nagyon jónak mondható valamennyi intézményhez képest. A szervezettség a tanulók véleménye szerint gyenge a PPKE-n és az ELTE Tanárképző Karán, közepes az ELTE BTK-n és jó a Kodolányi Főiskolán.

Az a tény, hogy a Kodolányi Főiskolát összességében a legjobbnak értékelték a hallgatók, lélektani magyarázattal indokolható. Ez a jelenség a kognitív disszonancia redukció. Amiért megfizetek, azt jónak tartom. A fizetés miatti feszültséget redukálják a hallgatók az intézmény fölértékelésével.

A hallgatók távlati terveiben a szaknak megfelelő munkavállalás szándéka nagy eltérést mutat a négy intézmény összehasonlításakor. Szándéka szerint az ELTE BTK-n tanulók 60 %-a, az ELTE TFK-n tanulók 50 %-a dolgozik majd a diploma megszerzése után nyelvtanárként.

Leszögezhetjük, hogy a végzeteknek csaknem 50 %-a potenciális pályaelhagyó, és még így is az ELTE két intézménye adja majd – a válaszolók szándéka szerint – a legtöbb nyelvtanárt. Ennél jóval alacsonyabb a Pázmány Péter Katolikus Egyetemre járók között a tanári pályára készülők aránya. A Kodolányi Főiskoláról pedig csak tíz százalék! Igaz, hogy a szaknak megfelelő továbbtanulással (50 % jelezte) ez az arány valószínűleg javulni fog. A Kodolányi Főiskolát az egyetemre való felkészülésnek tekinti a válaszadók fele, másik fele pedig tolmács, fordítói és külkereskedelmi pályára készül.

A hallgatók távlati tervei (%)

	ELTE BTK	PPKE BTK	ELTE TFK	KJF
Szaknak megfelelően továbbtanul	10	10	20	50
Más jellegű intézményben tanul tovább	30	20	10	40
Szaknak megfelelő munkát vállal	60	30	50	10
Nem a szaknak megfelelően helyezkedik el		20	20	-
Továbbtanul és dolgozik	-	20	-	-

A Kodolányira járók jó körülményeit támasztja alá – indirekt módon – az a tény is, hogy a megkérdezettek 90 %-a szeretne a főiskola elvégzése után továbbtanulni. Ilyen arányban csak ott dönthetnek a továbbtanulás mellett, ahol ezt megtehetik. A Pázmány Péter Katolikus Egyetemen viszont ennek ellenkezőjére van példa. A válaszadók 20 %-a csak akkor tud továbbtanulni, ha mellette dolgozni fog.

Hallgatói válaszok

Elmondható, hogy a tanulmány sok olyan megállapítást igazol, ami korábban is tudott és/vagy feltételezhető volt. Ilyen tények a pálya elnöiesedése, a pályaelhagyók magas aránya, a nagy hagyománnyal rendelkező intézmények magas presztízse a köztudatban, s végül, hogy a magas tanulási költségeket igénylő képzést a magasabb jövedelműek választják.

Mindezekon túlmenően azonban *feltártunk több esetben új jelenséget is*: meglepően nagy különbség mutatkozott a városi és a falusi hallgatók bekerülési arányaiban a városiak javára; a viszonylag homogén rétegből kikerülő nyelvszakos hallgatók között is legalább hatszoros különbség mutatható ki anyagi helyzetük tekintetében; értékelhető adat, hogy az ELTE Tanárképző Főiskola biztosítja leginkább – a vizsgált intézmények között – a társadalmi mobilitás lehetőségét; a felsőbb irányítás számára nyújthat információt a várható 50 %-os pályaelhagyási szándéknyilatkozat; ugyanebből az adatból vonhatjuk le azt a megállapítást, hogy a „nyelvszakos-nak” deklarált képzés csak 50 %-ban teljesíti azt, amire vállalkozik, mert 50 %-ban más funkciót lát el. Ez a tény a tanárképzés finanszírozásának kérdését veti fel.

Az elvégzett vizsgálat első konklúziója, hogy az árnyaltabb és valóságához közelebb álló eredmény eléréséhez további munkára van szükség, megvizsgálva az intézményi gazdálkodást az eredményesség és a költséghatékonyság szempontjából. Ki kell terjeszteni a vizsgálatot a nemzetközi kapcsolatok és a tudományos tevékenység területére, valamint az oktatói munka értékelésére. A kérdéseket úgy kell megfogalmazni, hogy lemérhető legyen, milyen az egyes intézmények esélye a hazai felsőoktatási versenyben, s hogy betöltik-e küldetésüket az európai integráció utáni versenyben, illetve milyen hatékonysággal és minőséggel teszik ezt.

Annyi feltételes megállapítható, hogy a négy vizsgált intézmény között a jó minőségű oktatás megvalósítására az ELTE TFK jelenlegi esélyei a legrosszabbak. Az ELTE BTK – méltatlan anyagi körülményei ellenére is – tradícióihoz mérten tölti be a szellemi centrum szerepét. A nem állami intézmények néhány év alatt megerősödtek, és vélhetően további fejlődés előtt állnak.

A vizsgálat alapján megállapítható, hogy lényeges különbség mutatkozik a különböző fenntartású (magán, egyházi, állami) felsőoktatási intézmények között. Sajná-

latos, hogy a vizsgálat nem cáfolta, hanem erősítette a mai magyar társadalom polarizálódásának felerősödéséről kialakult véleményét. A felsőoktatás minden számszerű bővülése ellenére tovább nyílik a műveltségi olló. A nagyobb jövedelemmel rendelkező városi és fővárosi vállalkozók és értelmiségi emberek képesek csak a drága magániskolákba járattatni gyermekeiket. Az alacsonyabb jövedelmű falusi gyerekek számára nehezen elérhető a felsőoktatás. Érdemes lenne ösztöndíjjal, különböző támogatási formákkal segíteni a falusi hallgatókat, hogy nagyobb esélyük legyen a felsőoktatásba való bekerülésre.

Az attitűdvizsgálat eredményei szerint: elégedetlenek a hallgatók az ELTE BTK-n, ELTE TFK-n, és a PPKE BTK-n az intézmény szervezettségével. Éppen ezért érdemes lenne az intézmény szervezettségén javítani a hallgatók jobb, hatékonyabb tájékoztatására törekedve. Például a KJT-n kialakult tutori-tanácsadó rendszer – vagy annak elemei – eredményesen hasznosulhatnának a többi intézményben is. A hallgatók igényelnék a közvetlenebb tájékoztatást, a jobb információátadást. Segíthetné ezt például a tanrend, az iskolai tanulmányi szabályzat Internetre vitele, könnyebb elérhetősége. Diáktanácsadó irodák felállítása, akár hallgatói részvétellel (például: a felsőbb éves hallgatók rendszeresen segíthetnének az egyetemi, főiskolai életben való eligazodásban az új hallgatóknak). Az órákra/vizsgákra való jelentkezés is meg lehetne oldani számítógép vagy Internet segítségével. Így jelentősen egyszerűsödne az adminisztrációs munka. Ehhez pedig megvannak a személyi feltételek. Pl. az ELTE BTK-n tanrendszervező munkatársak dolgoznak, a PPKE-n pedig a diákönkormányzat aktivizálódott.

Egy másik probléma: a tanár-diák kapcsolat közvetlenségének alacsony szintje (kivéve a KJT-t). Érdemes lenne a tanár-diák kapcsolatot javítani, ezen talán szintén a tutori rendszer segíthetne. Továbbá jelentősebb figyelmet igényelnének a hallgatók javaslatai.

A tanárképzés átalakításánál megfontolandó az, hogy az oda jelentkezett hallgatók csaknem 50 %-át más szakmákra készíti fel a felsőoktatási intézmény. A tanár szakosok számára pedig a megfelelő színvonalú pedagógiai, pszichológiai és gyakorlati képzés biztosítása volna elengedhetetlen. A korszerű műveltség átszarmaztatására készülő hallgatók felkészítése nem történhet a humántudományokban való elmélyülés és a gyakorlati munkában való tapasztalatszerzés hatékonyságának növelése nélkül.

A *megoldásra váró feladatok* között kiemelt helyen szerepelnek a tanári pálya devalválódásával összefüggő kérdések, például negatív kontraszelekció a felvételnél, alkalmasság, megélhetési gondok, pályaelhagyás, minőségbiztosítás. A vizsgált német szak a „kurrens” szakmák listáján áll, s ezért a hallgatók összetételében a jó és kiváló képességűek szerepelnek. De már a nők aránya és a pályaválasztási szándék itt is jelzi, hogy a végzetek egzisztenciateremtő esélye igen csekély. A pálya presztízsének helyreállítása nem a felsőoktatási intézmények feladata, de létezésük alapját ingathatja meg, ha ebben a kérdésben nem születik végre kormányzati döntés. Ha a tanárképzésben nem a legjobbak kapnak helyet, ha a pálya nem nyújt vonzó perspektívát, a túlképzés dacára tanár nélkül maradnak az iskolák – pedagógushiany lesz –, s ez az oktatás általános színvonalcsökkenéséhez vezet.

SZEMLE

KULTÚRHÁZ VAGY NÉPFŐISKOLA?

Állítólag ezt kérdezte (ha nem is éppen így) Révai József 1949-ben, mielőtt megszüntette a népfőiskolai mozgalmat, és megkezdte a „műv-házak” kiépítését. Dolgoztam ilyen kultúrházban. Az ötvenes évek végére jellemző szabvány terv szerint épült – a szomszéd faluban is éppen olyan volt –, kietlenül ásitott (főleg a nagyterme), s csak az úgynevezett népkönyvtár élt ben-ne. Szomszédvár volt ez az iskolával szemben. Igaz, az igazgatója pedagógus volt az általános iskolában, s ennek révén az iskolaigazgató alá-rendeltje. De a kultúrház őrizte az autonómiáját. Vezetője – mint népművelő – közvetlenül a ta-nácselnöknek felelt, és ez még akkor is biztosított valamennyi függetlenséget, ha a tulajdonképpeni funkciója a „társadalmi rendezvények” szervezése volt.

Emlékszem a hetvenes évek nagy kitörési kísérletére: a *nevelési központ* mozgalomra. A mozgalom arra törekedett, hogy többfunkciós tereket építtessen a kistelepülésekkel, amelyek – ezt állították – gazdaságosabban üzemelnek. Ma már tudjuk, hogy nem, vagy nemcsak erről volt szó. A kultúrház és a népművelő így próbált kitörni abból az elszigeteltségből, amelybe egy elbürokratizált „köz művelődés” beszorította, miközben körülötte drámaian megváltozott a falu, a világ. Megkísérelte még egyszer, ami ad-dig nem sikerült: *a település és a helyi társada-lom középpontjává válni* – a szó szellemi és fi-zikai értelmében egyaránt. Vajon illúziókat ker-getette?

A szinte számításba vehetetlenül sok – kis alakú, papírkötésű, házilag szedett – kiadvány közül, amely az utóbbi néhány évben a felnőttoktatásról megjelent, három igen hasonlít egymásra. Mindhárom a *népfőiskoláról* szól. Mielőtt unot-tan félreteménk, nem árt mégis belelapoznunk. És akkor megelevenedik egy elsüllyedt világ.

A „népfőiskolát” a dán *Grundtvig* kezdemé-nyezte, aki hivatásos lelkész és önkéntes népjob-

bító volt. Olyan pillanatban élt – a XIX. szá-zad közepén –, amikor az 1815-ös bécsi béke Euró-pája inogni kezdett, monarchiák tűntek el a történelem süllyesztőjében, sőt, a nemzeti forradalmak mögött a kommunizmus kísérlete is föl-sejlett. Európa északi része azonban hallgatag maradt. Míg a mediterrán Európa és a keleti részek a maguk nemzeti függetlenségéért küzdöt-tek, a dánok, svédek, finnek csöndben építkeztek. Méghozzá alulról: Grundtvig és *Kold* e viharos húsz év alatt szinte évente szervezett egy-egy újabb népfőiskolát. Mire Bismarck be-vonult Schleswig-Holsteinbe, addigra egy új nemzedék nőtt már föl Dániában, amely identitástudatot és vajköpülést tanult Grundtvig és Kold népfőisko-láiban.

Mindezt a *Harsányi István* szerkesztette kö-tetből tudtam meg (*Népfőiskola tegnap, ma, holnap*). Ebben a könyvben minden nevezetes és igen-igen jellemző. A szerkesztőről általában annyit tudni, hogy praktikus nevelépszichológiai könyveket írt egykor serdülőknak és tanára-iknak, méghozzá „társaslélektani alapon”, ami-vel olvasói körében igen népszerűvé vált, miköz-ben akadémiai felettesei megrótták érte. Azt csak kevesen emlegették róla, hogy az 1936-os sáros-pataki népfőiskola egyik kezdeményezője volt.

Nevezetesen a kötet többi szerzői is. *Szath-máry Lajost*, a hódmezővásárhelyi Cseresznyés Kollégium fiatal tanárát Németh László örököltette meg az Égető Eszterben; és sok-sok tanítványa emlékszik rá még ma is, akiket később a budai képzőben tanított. *Benda Kálmánról* legu-tóbb azt tudtuk, hogy a Károlyi Gáspár Református Egyetem első rektora, még inkább a ma-gyar jakobinusok történésze (elmarasztaló véle-ménnyel Martinovicról). *Gáborjáni Szabó Kál-mán* freskója ma is látható a debreceni református kollégium főépületének belső falán (a 48-as forradalomról, természetesen). *Cseh-Szom-bathy László* a hatvanas években újjáéledő ha-zai szociológia egyik nesztora, mellesleg a Kál-vin

Társaság alapító tagja. *Vass Lajost* sem könnyen felejtí el az ember, ha egyszer részt vett a vele való közös éneklésben. Nem véletlenül soroltam föl a legismertebb neveket, a hazai reformátusság színe-javát. A népfőiskolai mozgalom – úgy, ahogyan Harsányi István látja és láttatja – elválaszthatatlanul összefonódott a hazai protestantizmussal: a kálvinistákkal főként a Tiszántúlon, a lutheránusokkal min-denekelőtt szlovák vidékeken, s az unitáriusokkal Erdélyben.

Olyan is volt ez a mozgalom, mint maga a protestantizmus a két világháború között: önmargangoló, világmegváltó, elfogult. Olvassuk csak el a szatmári népfőiskola történetét – amely nem olyan harmonikus, mint a Cseresznyés Kollégiumé Hódmezővásárhelyen: az egyik gróf meghívja a paraszt fiatalokat a birtokára, a másik meg elzavarja őket, akár csak Móricz *Fáklyájában*. Az utalás sem véletlen. A mozgalom mélyen gyökerezett ugyanabban a társadalmi talajban, amelyből a népi írók mozgalma sarjadt. A népi íróké, akik – mint Sinka István, Veres Péter, Szabó Pál – keresztül-kasul kerekezték az Alföldet, hogy Debrecenbe, Vésztőre, Berettyóújfaluba, Balmazújvárosba egy-egy író-olvasó találkozóra eljuthassanak. A népi íróké – természetesen most hozzá –, akik ahányan voltak, any-nyifelé sodródtak a Rákosi-korszakban: lett belőlük „fasiszta”, lett „kommunista”, miniszterelnök és zugkiadó (a kötetet az a *Püski Sándor* adta ki, aki a negyvenes évek elején a Magyar Élet Kiadót alapította).

Ezzel inkább a protestáns népfőiskolai mozgalom szellemi beágyazottságát akartam jellemezni, semmint magát a kötetet. Harsányi könyve visszafogott, már-már pedagógiai pedantéria kísérti. Mintha a harmincas éveket pró-bálná újjáéleszteni; kijelenti, hogy a Németországban elterjedt mozgalommal nem foglalkozik, mert ez csak előadások sorozatait szervezi. Harsányi István azonban a klasszikus népfőiskolát akarja megszervezni.

Ennek jegyében tankönyvet, kézikönyvet, vezérfonalat, népfőiskolai kalauzt szerkeszt. Az első részben a népfőiskolák keletkezését mutatják be a tanulmányok, a második részben a hazai kezdeteket. A harmadik rész a jelenről szól – szerkesztési okokból is ez mára már csaknem tíz éves „jelen” –, a negyedik pedig a jövőről. Tankönyv azoknak, akik a népfőiskoláról tanulni akarnak. És azoknak is, akik tudni akarják, hogyan is tanítsanak majd ott: a függelékben ugyan-

is a legfontosabb tantárgyak annotációit találjuk. Beszédes válogatás: történelem, irodalom és néprajz mellett szociológia, pszichológia és politológia (vagy világnézeti tájékozódás), lazítá-sul pedig zene, tánc (néptánc persze) és képző-művészet. *A teljes ember* – ahogyan azt a népfőiskola alapítói megálmodták.

Ha valaki ezek után protestáns intézménynek gondolná a népfőiskolákat, az olvassa el *Farkas György* posztumusz kötetét (*A KALOT-mozgalom és népfőiskolái*). Mert ebből kiderül, hogy a 26 intézményből, amelyet Magyarországon 1938 és 1943 között alapítottak, 19 katolikus volt, hat protestáns, egy pedig autonóm (ma bizonyára alapítványinak mondanánk). Farkas György szerint még az sem igaz, hogy az első népfőiskolát Sárospatakon nyitották volna meg 1936-ban. Hiszen Győrcsanakon már 1919-ben megindult egy 300 órás képzés, amelyet a hely-beli plébános szervezett, az akkori Földművelési Minisztérium pedig támogatott. Innen tekintve, a mozgalom eredete valójában a Vatikán szociális politikájának meghirdetéséig tekint vissza, és része annak a XIX. század végi neokatolikus mozgalomnak, amely a hivatalos egy-házat napjainkig kíséri.

A „krisztusi ember, művelt falu, életerős nép, önértékes magyar” – a KALOT-mozgalom négyes jelszava – az indulás után hat évtizeddel már eléggé archaikusan cseng. Elgondolkodtatók azonban az összefüggések. A katolikus le-gényegyleti mozgalom *Kolping* bajor lelkeshez nyúlik vissza; ugyanaz a *Kolping* ez, akinek a nevét nálunk ma ismert iskolahálózat viseli. Most tehát számba vehetjük az őseket. A protestáns alapítók Észak-Európát akarták importálni hozzánk, a katolikusok Közép-Európát. Grudtvig filozófiája szerint elsősorban nevelni kell, ehhez társulhatnak még gyakorlati ismeretek. *Kolping* elemi szakmai képzést akar adni a fiataloknak, nehogy elkallódjanak.

Ne állítsuk azonban egymással szembe őket, még ha az ilyen szembeállítás szinte adódik is. Fontosabb ennél Farkas György kötetének tanulsága: az, hogy *hogyan próbálta megőrizni a népfőiskolai mozgalom az autonómiáját 1945 előtt csakúgy, mint a második világháború után*. A szerző szerint ezt az autonómiát visszatérően fenyegette az állami beavatkozás, mert a mindenkor állami ezzel a civil kezdeményezéssel mintegy leplezni kívánta saját ideológiai ar-

culatát. Ebben az autonómia-küzdelemben azután katolikusok és protestánsok egymásban szövetségesre lettek; ami 1941-ben természetesen vezetett a Népfőiskolai Tanács megalakításához.

Farkas György könyve két részből áll: az első a KALOT-mozgalom történetét vázolja, a második ezen belül a népfőiskolákét. Bár Farkas György a katolikus népfőiskolák szervezője volt a szegedi *Kerkai Jenő* és *Nagy Töhötöm* mellett, könyvének mégis az első része az érdekesebb. Különösen is azok a fejezetek, amelyekben a KALOT-mozgalom függetlenségi harcait írja le mind az egyházon belül, mind az állami hatóságokkal szemben. Ez a harc különösen a világháború idején tiszteletet parancsoló. Az olvasó igazán sajnálhatja, hogy nincs betekintése Révai nevezetes rendelkezésébe, amellyel a népfőiskolai mozgalmak végére pontot tett. (A hiányt némileg magyarázza, hogy az első részt a szerző eredetileg 1984-ben írta.) A kötetet Far-kas György özvegyének támogatásával *Horváth Lajos* rendezte sajtó alá.

Kár, hogy ez az információkban bővelkedő írás, amely sok ma már érthetetlen rivalizálásra, megjegyzésre, fenntartásra, rokon- és ellenszenvre vet fényt, máig visszhangtalan maradt. Talán maguk a szerkesztők és a kiadók sem hittek eléggé benne (az Érdi Polgárok Alapítványa adta ki, a kiadói munkálatok, sajnos, bőven hagynak maguk után kívánnivalót). Horváth Lajos utószavára jókora szerkesztői munka fért volna rá... A fotómellékletek válogatásába is bebecsúzott egy-egy provincializmus.

De ne fanyalogjunk. Örüljünk Farkas György könyvének, mert józan fénybe állítja be a hazai népfőiskola-mozgalmakat. Lehetek ezek a mozgalmak népiek vagy konzervatívok, tiszántúliak vagy dunántúliak, katolikusok vagy protestánsok, iskolásabbak vagy kötetlenebbek. Egy bizonyos, s ezt a szerző visszatérően hangsúlyozza: *a hazai egyházak hatékony közreműködése nélkül nem lett volna ifjúsági mozgalom, s nem lett volna népfőiskola sem*. Ez az intézményrendszer teremtette meg az alapját annak, hogy ez után egyetemi intézetek, állami szervek, írói mozgalmak (Németh László, Zilahy Lajos), önkormányzati törekvések hozzájuk csatlakozhassanak, mintegy rájuk telepedhessenek. Nemcsak azért volt veszedelmes a népfőiskolai mozgalom a Rákosi-rendszer szemében, mert nem illett bele a szovjet

mintába. Hanem sokkal inkább azért, mert az egyházak szolgálata volt – egyházi szolgálat, mégpedig templomon, plébánián, parókian kívül. A népfőiskolák megszüntetésével nem csupán a népművelést akarták államosítani, hanem az egyházakat is leparancsolni erről a nagy fontosságú társadalmi terepről.

Kár, hogy erről mindeddig nem esett elég szó, mert ez a megfontolás talán közelebb vihet-ne annak elemzéséhez is, hogy a népfőiskolai mozgalom hogyan támasztható föl. És föltámasztható-e egyáltalán? Az elmúlt évtized ennek a kísérletnek az időszaka. Dokumentumait *Az újjászületés krónikája* című kötetben olvashatjuk.

Beszüntetését követően a népfőiskolai mozgalom csaknem négy évtizedet átaludt. Viharos álom volt; kezdve a népi kollégiumok mozgalmával – amely elhódította tőle a társadalmi kezdeményezést –, s végezve a narodnyikság vádjával. Kezdeményezői, egykori szervezői, hívei, tanárai azonban nem felejtették el a népfőiskolákat. És a Kádár-rendszer lazulásakor, a nyolcvanas években újból előálltak vele. A *Tren-csényi Imre* szerkesztette kötet ennek az új kezdeményezésnek állít emléket.

A kötet első részét emlékezők töltik ki. Megtudjuk, hogy a Magyar Népfőiskolai Társaság még a rendszerváltás előtti Hazafias Népfőiskolák Egyesülete alatti szerveződött; hogy ezért viszonyulása a rendszerváltozást követő kormányokhoz nem teljesen tisztázott, de mindenestre távollágtartó. A kötet valóságos körkép az átalakulásról – azokról a kulturális küzdelmekről, amelyek nem a frontvonalban folytak („kultur-harc”), hanem valahol a második vonalban. De amelyek a rendszerváltozás mindennapi eseményeit emberközelből prezentálták és reprezentálták.

Ennek a változásnak az a legfőbb tanulsága, hogy *a népfőiskolai mozgalom föléledt ugyan – de pillanatnyilag a helyét keresi*. Ami világos a történetből: a háború előtti helyzet, amelyben a népi értelmiség a népfőiskolát meghonosította Magyarországon, végképp eltűnt, nyomokban, nosztalgiaikban él csak velünk. S ha ez így van – ugyan kell-e még népfőiskola? Vagy ellenkezőleg: azt az utat kell folytatnunk, amelyet a nyolcvanas években alakítottunk ki, és amely a kultúrházak, művelődési otthonok hálózatából kiindulva komplex kulturális intézmények, közösségi házak, településszervezés, civil alakulások irányába vezet?

A sajtóelemzések és a dokumentumok bemutatása után a kötet impozáns záró fejezete az iménti kérdésre fogalmaz meg válaszokat. E válaszok Európa keleti és nyugati feléből egyaránt elhangzanak. *Katus József* „civil dimenzióról” ír, *Heribert Hinzen* a (közvetlen) demokrácia és a helyi társadalom szolgálatáról. Ezzel mintegy bevezeti a magyarországi népfőiskola-mozgalmat abba a nemzetközi eszmecserébe, amely az utóbbi években ismét föllángolt az élethosszig tartó nevelés gondolata nyomán.

Harsányi István és az egykori népfőiskolai mozgalom vezetői évtizedünk elején állították a népfőiskolát, hogy fölolvad a felnőttképzésben és a szabadegyetemi ismeretterjesztésben. Katus József, Heribert Hinzen és a nemzetközi népfőiskolai mozgalom számos más résztvevője viszont éppen ebben látja a megoldást. Nem véletlen, mondja a német szerző, hogy Németországban, ahol a népfőiskolai mozgalom nem terjedt annyira el, mint Északon, nem iskolás képződményt értenek ezen, hanem a felnőttoktatás államilag szervezett és támogatott keretét.

De ha így van – hol a civil kezdeményezés? Hol az önfeláldozás, az önmegvalósítás, az alulról jövő mozgalom, az autonómia-törekvések? Mindez a múlté? *Az államosítás – ha nem is totalitárius az állam – végül is fölfalja minden nevelői tevékenységünket?* Ez az a dilemma, amellyel a népfőiskolai mozgalom napjainkban itthon is, nemzetközileg is szembenéz. Ismerjük ezt a dilemmát a civil élet megannyi területéről – az egészségügytől a közigazgatásig, a szociális gondoskodástól a környezetvédelemig. Ha gyöngé a civil világ, akkor állami segítség kell a megerősödéséhez. De ha egyszer állami támogatást fogad el, már nem tud többé alternatívát nyújtani az állami beavatkozással szemben. Ezek nem tegnapi nosztalgiák, hanem mai kérdéseink. A népfőiskoláknak ma erre a kihívásra kell keresniük a választ.

(Harsányi István szerk.: *Népfőiskola tegnap, ma, holnap*. Püski Kiadó, Budapest, 1991.; Farkas György: *A KALOT-mozgalom és népfőiskolái*. Erdi Polgárok Népfőiskolája, Erd, 1992.; Trencsényi Imre szerk.: *Az újrászületés krónikája*. Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest, 1998.)

Kozma Tamás

FELNŐTTKÉSZSÉGEK

Nemrégiben még úgy hitte mindenki, hogy a fejlett országok végképp legyőzték az analfabétizmust, az iskolázottság szintje tartósan emelkedik, a középfokú végzettséggel való rendelkezés már a fiatal népesség túlnyomó többségét jellemzi, sőt az expanzió, a tömegesedés már a felsőoktatást fenyegeti. Mára azonban megváltozott a kép: az Egyesült Államokban: a felnőtt népesség egynegyedéről, egyharmadáról derült ki, hogy funkcionális értelemben nem írástudók – előtérbe állítva az ími-olvasni tudás problémáját. Az ími-olvasni tudás problematizálódása azonban nem feltétlenül a romló tendenciákra utal, legalább annyira az írástudás megváltozott definíciójának eredménye. A gazdasági élet globalizálódásának korában az alapvető készségek a nemzeti és nemzetközi oktatásügyi kutatások figyelmének középpontjába kerültek, s kihatottak ezek meghatározására, interpretálására is.

A Literacy: Research, Policy and Practice c. sorozat erre a megnövekedett érdeklődésre tekintettel indult útnak, s egyben egy kísérletet jelent arra nézve, hogy a szerkesztők az ími-olvasni tudással kapcsolatos különböző diszciplínák közötti határokat átjárhatóvá tegyék kölcsönkapcsolatok keresésével, s az élethosszig tartó tanuláson belül, s a különböző kultúrák és etnikai csoportok összehasonlítása révén. Ebben a sorozatban jelent meg az *Adult Basic Skills* c. könyv T. Husén és A. Tuijnman szerkesztésében első sorban a kérdés háttérét vázolja fel és az ími-olvasni tudás mérésének kérdéseit tárgyalja. A könyv első három fejezete általános kérdésekkel foglalkozik: például a formális iskolázottság és a készségek és képességek szintje közötti összefüggések, s ezeknek a dolgozók termelékenységére, a munkaerőpiacon való versenyképességére, a gazdasági fejlődésére való hatásával. A következő rész (4-7. fejezet) különböző kutatási irányokat ismertet a felnőttoktatás kutatásában és egy összehasonlító keretet ajánl a következő vizsgálatok számára. A harmadik rész (8-11. fejezet) az írástudás különböző megközelítési lehetőségeivel, módszereivel foglalkozik. Az utolsó két fejezet oktatáspolitikai kérdéseket tesz fel stratégiai s egyben kritikai ambíciókkal.

A kötet elején a két szerkesztő egy-egy áttekinthető tanulmányban a kérdés háttérét világítja meg.

A sajtóelemzések és a dokumentumok bemutatása után a kötet impozáns záró fejezete az iménti kérdésre fogalmaz meg válaszokat. E válaszok Európa keleti és nyugati feléből egyaránt elhangzanak. *Katus József* „civil dimenzióról” ír, *Heribert Hinzen* a (közvetlen) demokrácia és a helyi társadalom szolgálatáról. Ezzel mintegy bevezeti a magyarországi népfőiskola-mozgalmat abba a nemzetközi eszmecserébe, amely az utóbbi években ismét föllángolt az élethosszig tartó nevelés gondolata nyomán.

Harsányi István és az egykori népfőiskolai mozgalom vezetői évtizedünk elején föltették a népfőiskolát, hogy fölolvad a felnőttképzésben és a szabadegyetemi ismeretterjesztésben. Katus József, Heribert Hinzen és a nemzetközi népfőiskolai mozgalom számos más résztvevője viszont éppen ebben látja a megoldást. Nem véletlen, mondja a német szerző, hogy Németországban, ahol a népfőiskolai mozgalom nem terjedt annyira el, mint Északon, nem iskolás képződményt értenek ezen, hanem a felnőttoktatás államilag szervezett és támogatott keretét.

De ha így van – hol a civil kezdeményezés? Hol az önfeláldozás, az önmegvalósítás, az alulról jövő mozgalom, az autonómia-törekvések? Mindez a múlté? *Az államosítás – ha nem is totalitárius az állam – végül is fölfalja minden nevelői tevékenységünket?* Ez az a dilemma, amellyel a népfőiskolai mozgalom napjainkban itthon is, nemzetközileg is szembenéz. Ismerjük ezt a dilemmát a civil élet megannyi területéről – az egészségügytől a közigazgatásig, a szociális gondoskodástól a környezetvédelemig. Ha gyöngé a civil világ, akkor állami segítség kell a megerősödéséhez. De ha egyszer állami támogatást fogad el, már nem tud többé alternatívát nyújtani az állami beavatkozással szemben. Ezek nem tegnapi nosztalgiák, hanem mai kérdéseink. A népfőiskoláknak ma erre a kihívásra kell keresniük a választ.

(Harsányi István szerk.: *Népfőiskola tegnap, ma, holnap*. Püski Kiadó, Budapest, 1991.; Farkas György: *A KALOT-mozgalom és népfőiskolái*. Erdi Polgárok Népfőiskolája, Erd, 1992.; Trencsényi Imre szerk.: *Az újrászületés krónikája*. Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest, 1998.)

Kozma Tamás

FELNŐTTKÉSZSÉGEK

Nemrégiben még úgy hitte mindenki, hogy a fejlett országok végképp legyőzték az analfabétizmust, az iskolázottság szintje tartósan emelkedik, a középfokú végzettséggel való rendelkezés már a fiatal népesség túlnyomó többségét jellemzi, sőt az expanzió, a tömegesedés már a felsőoktatást fenyegeti. Mára azonban megváltozott a kép: az Egyesült Államokban: a felnőtt népesség egynegyedéről, egyharmadáról derült ki, hogy funkcionális értelemben nem írástudók – előtérbe állítva az ími-olvasni tudás problémáját. Az ími-olvasni tudás problematizálódása azonban nem feltétlenül a romló tendenciákra utal, legalább annyira az írástudás megváltozott definíciójának eredménye. A gazdasági élet globalizálódásának korában az alapvető készségek a nemzeti és nemzetközi oktatásügyi kutatások figyelmének középpontjába kerültek, s kihatottak ezek meghatározására, interpretálására is.

A Literacy: Research, Policy and Practice c. sorozat erre a megnövekedett érdeklődésre tekintettel indult útnak, s egyben egy kísérletet jelent arra nézve, hogy a szerkesztők az ími-olvasni tudással kapcsolatos különböző diszciplínák közötti határokat átjárhatóvá tegyék kölcsönkapcsolatok keresésével, s az élethosszig tartó tanuláson belül, s a különböző kultúrák és etnikai csoportok összehasonlítása révén. Ebben a sorozatban jelent meg az *Adult Basic Skills* c. könyv T. Husén és A. Tuijnman szerkesztésében első sorban a kérdés háttérét vázolja fel és az ími-olvasni tudás mérésének kérdéseit tárgyalja. A könyv első három fejezete általános kérdésekkel foglalkozik: például a formális iskolázottság és a készségek és képességek szintje közötti összefüggések, s ezeknek a dolgozók termelékenységére, a munkaerőpiacon való versenyképességére, a gazdasági fejlődésére való hatásával. A következő rész (4-7. fejezet) különböző kutatási irányokat ismertet a felnőttoktatás kutatásában és egy összehasonlító keretet ajánl a következő vizsgálatok számára. A harmadik rész (8-11. fejezet) az írástudás különböző megközelítési lehetőségeivel, módszereivel foglalkozik. Az utolsó két fejezet oktatáspolitikai kérdéseket tesz fel stratégiai s egyben kritikai ambíciókkal.

A kötet elején a két szerkesztő egy-egy áttekinthető tanulmányban a kérdés háttérét világítja meg.

Torsten Husén fogalom- és kutatástörténeti bevezetése az 1950-es évekig megy vissza, amikor az UNESCO először megfogalmazott egy átfogó, univerzálisan elfogadható írástudás definíciót. Azóta azonban számottevő fejlődés történt, s a korai fogalmat, amely a formális iskolai évek számát használta mutatóul az írástudatlan és írástudó emberek elkülönítésére, felváltotta a jelenlegi megközelítés, amely operacionálhatóbb és rugalmasabb az előbbihez viszonyítva. A probléma az előző mutatóval részben a nemzetközi összehasonlíthatóság hiánya volt (mivel az egyes oktatási rendszerek sok tekintetben különböznek egymástól, négy vagy hat évi iskolázás nem ugyanazt jelenti különböző országokban vagy régiókban), részben a fogalom differenciálatlansága (az íráskészséget olyannak tekintik, ami vagy van, vagy nincs az embernek, attól függően, hogy tud-e olvasni, írni, számolni). Az új fogalmat az írástudás többdimenziósságára hívja fel a figyelmet, amely nem csupán az olvasás és írás készséget tartalmazza, de a kommunikációs készséget és a problémamegoldás képességét is, s megbízható és összehasonlítható adatokat, információkat nyújt az írásbeli képességek különböző szintjeire vonatkozóan a társadalomban. Az IEA kutatások (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) a korai hetvenes évek óta nagy lépést tettek előre az írás- és olvasáskészség operacionalizálásának irányában, az olvasásmegértés mérésével. Az összehasonlítható vizsgálatok hívták fel arra is a figyelmet, hogy az írástudás több dimenzióját kell figyelembe venni egyidejűleg, s hogy nincs egyetlen leszűkített, s használható definíció. S bár az IEA összehasonlítható vizsgálatok nagyban segítettek az eredmények interpretációját, csak az iskoláskorú népességet tudták elérni, a dolgozó felnőtt népességet nem. Az írás-olvasási tudás készségének vizsgálatához olyan vizsgálatra van szükség, amely az egész felnőtt népességet be tudja fogni és mérni képességeiket, megfelelő és nemzetközileg is összehasonlítható eszközökkel. Nemzetközi összehasonlítás az egyes támogatási rendszerek beválását is vélhetően mérni tudja, például olyan országokban, ahol a felnőttoktatás jelentős arányú állami támogatottságot élvez, a 16-17-18 éves korra elért tudás illetve készségszint nagyobb eséllyel marad fenn hosszabb távon mivel a felnőttoktatás nagyobb eséllyel

támogatja meg munkahelyi vagy a munkahelyen kívüli oktatás formájában.

A másik szerkesztő, Albert Tuijnman (OECD) bevezetőjében a kötet készítésének háttérét és közvetlen céljait ismerteti. Az íráskészségek nagy része egy 1994 januárjában a Pennsylvania Egyetemen, Philadelphiában rendezett kerekasztal előadásait tartalmazza a felnőttoktatás és felnőtt készségek méréséről, s ezek policy implikációjáról. A kerekasztal több szervezet közös rendezvénye volt, a NCAL (National Center on Adult Literacy) és az OECD CERI (Center for Educational Research and Innovation) közösen szervezte, fő célja a kérdésben való tájékozódás és konkrét adatok és információk gyűjtésének lehetőségei az oktatáspolitikára és a gyakorlat számára. (Az adatok informálhatják az oktatáspolitikát a helyzetről, s képet adhatnak a redisztribúciós politika lehetőségeiről és korlátairól s jó esetben akár valamiféle választ is adhatnak olyan kérdésekre, mint például az általános versus specifikus készségek közötti hangsúlyok elhelyezése, a források irányítása stb.)

A. Tuijnman a kötet egy másik helyén szereplő tanulmányában kifejti az összejövetel előzményeit is. Adult basic skills: policy issues, research agenda 1992-ben jelent meg az OECD-nél: *Adult Illiteracy and Economic Performance* c. a felnőtt írástudásról szóló első jelentés, ami azt az aggodalmat fejezte ki, amely a fejlett társadalmakat jellemzi. Ez az aggodalom nem abból fakad, hogy az iskolák rosszabbul működnek és több írástudatlan tanulót engednek át magukon, hanem abból, hogy a munkaerőpiacra kilépve ma sokkal összetettebb készségekre van szükségük a fiataloknak a helytálláshoz, mint korábban. A fenti kutatás, illetve tanulmány megadta a felnőtt írásbeliség kérdésének helyét és legfontosabb vonatkoztatási pontját: a gazdasági fejlődésben, a gazdasági versenyképesség megtartásában betöltött szerepét – a kötet ezt a nézőpontot igyekszik tovább vinni.

A gazdaság jelentősége a két értelemben is meghatározó: a jelenség háttérében a gazdaság dinamikus szektoraiban végbemenő váltás is felsejlik, amelynek során a munkaintenzív termelésről a tudásintenzív termelésre helyeződnek át a hangsúlyok. Az írás-olvasási tudás kérdése és a gazdasági versenyképesség összefüggésének kérdése másfelől abból a kíváncsiságból fakad, amely a termelékenység összetevőit igyekszik

megismerni, s ahhoz a vitához kapcsolódik, amely arra a kérdésre irányul, hogy mi az oka, hogy egyes nemzetgazdaságok gazdasági teljesítőképessége messze a várakozások alatt maradt a késő 1970-es évektől. Egyes közgazdászok válasza erre az volt, hogy legalábbis részben a rosszul allokalált és nem megfelelő készségek (skills) magyarázhatják, hogy a tőkebefektetés, a technológiai fejlesztés ellenére a gazdasági fejlődés a nyugati országokban alatta marad a várakozásnak. Ez a megközelítés irányította a figyelmet olyan nehezen megfogható változók felé, mint például a dolgozók kompetenciája, informáltsága, társadalmi és kulturális tőkéje, s ezek szerepe más faktorok mellett a termelékenység alakulásában. (A gazdasági fejlődés ebben az érvelésben nem csak a kevésbé jól megfogható input tényezők mennyiségétől függ, ha-nem ezek optimális allokalásától is). Mivel a kulturális tőke emberekkel és szervezetekkel azonosítható, a termelékenység növelése nem választható el a dolgozó képességeitől, interperszonális viszonyainak minőségétől. Az anyagi tőke kulturális tőkére váltása lassú és kockázatos folyamat, mivel az írástudásba való beruházás nem evidens és nem gyorsan megtérülő dolog. A kockázatok mérsékléséhez és az emberi tőke beruházások szükséges mértékének alábecsülésének elkerülése érdekében az emberi tőke fogalomnak új értelmezése szükséges. Egy új emberi tőke fogalom új értelmezési és mérési rendszere az egyéni kompetencia különböző szintjeinek mérését célozzák, például a felnőtt írásbeliségét – különös figyelmet fordítva azokra a képességekre, amelyek a munkahelyen relevánsak. A potenciális nyereség egy hatékony emberi tőke elszámolási rendszer, amely elősegíti a hosszú távú emberi tőke beruházásokat. (Egyes országokban már léteznek hasonló, né-mileg egy irányba mutató kezdeményezések, például a minimális kvalifikáció bevezetésére irányuló tervek vannak folyamatban Németországban, Hollandiában és más OECD országokban, hasonló kezdeményezésnek tűnik a kanadai 'prior learning assessment and standards setting', és a javasolt 'certificate of initial mastery' az USA-ban és a 'National vocational qualifications' az Angliában, 'nemzeti szakképzési bizonyítványrendszer kiépítése' Ausztráliában és a 'értékelési központok' kialakítása 1987-ben Franciaországban). Ideálisan nem csak az új emberi tőkeel számolási rendszer

kialakításáról van szó, de információ gyűjtésére is szükség van az egyénekről, a cégekről, a munkapiacokról, s szintűgy a költségekről és a hozamokról a kész-ségelsajátítás során. Ez az iskolázottság az ími és olvasni tudás közötti összefüggésre, illetve az ími-olvasni tudás és a termelékenység összefüggésre irányítja a figyelmet, s arra a feltevésre épül, hogy az általános képességekbe való be-fektetés az egyéneket és a cégeket termelékenyebbé teszi.

A nemzetközi IALS vizsgálat négy fő célja: megteremteni a fenti célok érdekében egy vizsgálati nemzetközi keretet, kialakítani egy nemzetközileg összehasonlítható skálát, a vizsgált kérdésekben az összefüggések feltárása (termelékenység és), illetve új alkalmazási területekre való továbbvitele (például munkanélküliek vizsgálata, illetve különböző szektorok a munkaerőpiacon).

Hogy az ími-olvasni tudás ténylegesen mivel függ össze, az külön vizsgálatok kérdése kell legyen. Ezen belül kézenfekvő az iskolázottság és az ími-olvasni tudás készség összefüggésének vizsgálata. A korreláció a kettő között több-nyire erős, mégsem minden esetben áll fenn. Ez több dologból is adódhat: azonos iskolai végzettséggel kilépők között is lényeges különbség van kompetenciák terén és kapcsolataikban, de később is változhat, hisz az egyik ember tovább-tanul, a másik nem. Az iskolázottság és az egyéni és társadalmi következmények sem mindig korrelálnak, bár ezek a leggyakrabban használt mutatók (munkanélküliségi esély, nemek közötti különbség, keresetek, termelékenység). Ezek azonban aggregátumok, nem tudják megragadni az intézményi vagy egyéni szinten érvényesülő összefüggéseket, a mikroszkopikus kutatások ez utóbbira alkalmasabbak.

Kimeneti oldalról sem sokkal könnyebb az összefüggéseket feltárni. Egyes kutatási tapasztalatok azonban arra utalnak, hogy az általános, akadémiai képességek jó előrejelzői a későbbi munkahelyi sikereknek. A munkavállalók saját véleménye is hasonló: azok közül a készségek közül, amelyekre úgy érzik, nagy szükségük van, leginkább a gondolkodási, problémamegoldó képességeket, másokkal való együttműködési képességeket, emelték ki, ezt követően a kommunikációs képességeket, a munkahelyi készségek közül a munkacsoportban, teamben való dolgozás képességét, illetve a személyes tulaj-

donságok, a felelősségtudat és az önmenedzselési képességet valamivel az előbbieik mögé sorolták. (A legkevésbé fontos az idő, pénz, munkabeosztás készsége volt véleményük sze-rint).

Max Van Der Kamp tanulmánya a felnőtt írásbeliséggel kapcsolatos problémákat az 1950-es, 1960-as évekig vezeti vissza. Hogy Nyugat Európában miért ekkor merült fel ezzel kapcsolatban probléma, azt elsősorban az érintett népesség viszonylagos láthatatlansága magyarázhatja: éppen azok, akikre leginkább jellemző, vannak legkevésbé látható szegmenseiben a társadalomnak. Az írástudatlanság jelenségének 'felfedezése' ezért is legalább annyira a bevándorlókhoz, mint a saját társadalom szegényeihez kapcsolódik. Ennek kapcsán derült ki később, hogy a saját társadalomban a fiatalok nagy számú csoportjai nem tudnak rendesen írni és olvasni. Ez vezetett az íráskészség meglétét a napi használat kontextusában értelmező funkcionális írástudatlanság fogalmának kialakulásához. Harmadik lépésként az 1980-as években az 'alapkészségek' fogalma terjedt el, ez a fogalom már a munkahelyhez kapcsolódik, s azokat a készségeket ragadja meg, amelyek a munkahelyen szükségesek. Az első időszakban nem volt a jelenségre irányuló mérés, s a választ a problémára csak a szegények emancipálódását szorgalmazó non-profit segélyszervezetek önkéntesei adtak valamilyen módon: öntudatosodási és önszerveződési folyamatokat igyekeztek elindítani körükben, hogy maguk segíthessenek a helyzetükön. A funkcionális írástudatlanság 'felfedezésének' időszakában már voltak mérések is az oktatásügyben, ezek azonban nem terjedtek ki, csak az iskoláskorú népességre. Az alapkészségek fogalma egy olyan korszakban születik meg, ahol a gazdasági fejlődés, a versenyképesség, gyors innovációk, minőség a leg-fontosabb kulcsszavak, s az írástudatlanság már nem csak a szegények problémája, hanem a felnőtt népesség dolgozóit. Ezekre az alapkészségekre már átfogó, sőt nemzetközi mérések is elindulnak, az OECD szorgalmazta elsősorban az empirikus kutatásokat és az írástudatlanság mérésére alkalmas eljárások kialakítását.

Az egyes országok között azonban jelentős különbség van abban tekintetben, hogy mekkora az írástudatlanok aránya, s kikből áll e csoport ténylegesen, illetve az oktatáspolitikai számára. Franciaországban például elsősorban a bevándor-

lók problémájaként értékelték, Németországban (ahol definíciótól függően 500 ezer és három millió közötti írástudatlan van), közéjük számítónak tekintik a tankötelezettségnek eleget tevőket is, a felismerést tanfolyamok növekvő száma kísérte, melyeket a tartományok fizetik, s programjaikat az intézmények állítják össze (mind ez nagy különbségek kialakulásához vezet az ellátottságban területenként). Angliában szintén a bevándorlók kapcsolatban került a kérdés előtérbe, s az 1980-as évekre összekapcsolódott a gazdasági versenyképesség romlásától való félelemmel is. Itt a választ először kampányok formájában fogalmazták meg, melyek többsége a közösségfejlődés (community development) szélesen értelmezett fogalmára alapult.

Intézményesülve elsősorban a felnőttoktatási rendszerbe integrálódtak ezek a programok, mindenekelőtt a felnőtt alapoktatásba, s nemrégiben a felnőtt szakmai képzésbe. A fejlődés in-nen együtt járt a tananyag és a tanárok professzionizálódásával. Az 1980-as évek végétől az elszámoltathatóság is a rendszerek részévé vált. A felnőttoktatási rendszerek, amelyekbe ezek integrálódni tudnak szintén sokban különböznek egymástól. Franciaországban a felnőttoktatási rendszer három nagyobb részre osztható: a felnőtt szakképzés, (részben magánintézmények, részben a társadalmi partnerek által ellenőrzött intézmények), a második esély oktatási rendszere, amely a nagyrészt a normál iskolarendszerű oktatáshoz van kapcsolódva és formális, állami-lag elismert iskolai végzettséget ad, és a szocio-kulturális felnőttoktatás, amely nonprofit és magán-szervezetekből áll. A legmeghatározóbb része a felnőttoktatási rendszernek a szakképzési, ennek is két része van: a munkanélkülieket képző nyilvános (ezt országos és regionális szintű hatóságok finanszírozzák), és a vállalati. Németországban a felnőttoktatás az egyes tartományok felelősége. A kínálat jó részét az úgynevezett népfőiskolák adják, de jelentős a kamarák (kammern) szerepe is a képzésben, képzéseik a duális szakképzési rendszerre épül, állami-lag elismert bizonyítványt adnak. A népfőiskolák és az egyházak jelentős tényezők a felnőttoktatásban. Az 1980-as évektől megnőtt a részvételi arány a felnőttoktatásban, 1987-ben a felnőtt lakosság egynegyede vett részt a szakképző és az ált. képző programokban körülbelül azonos arányban. (Más európai országokkal összehason-

lítva ez igen magas arány). Svédországban az ország népességének fele vesz részt a felnőttoktatásban. 18 és 64 év közöttiek. Az oktatási költségvetés 15 %-át költik felnőttoktatásra. A szakképző és ált. felnőttoktatási prog-ramok nagy részét önkormányzati felnőttoktatási szervezetek végzik (KOMVUX), a felnőtt alapképzésnek külön státusa van (GRUND-VUX), ez utóbbi elsősorban a bevándorlók nyelvi képzését szolgálja. (A legtöbb felnőttoktatási forma ingyenes).

A kötet oktatáspolitikai ajánlásokkal, koncepcióval zárul. Míg az általános készségek mérése és (különösen gazdasági szempontú) elemzése eleve nem egyszerű feladat, bár a szaporodó vizsgálatok, nagy nemzetközi adatfelvételek már lassan feltehetően megragadhatóvá teszik a legfontosabb összefüggéseket, pusztán a fenti, ismertetett áttekintésekből is sejthető, hogy nem ilyen könnyű kialakítani (s esetlegesen közös nevezőre hozni) az egyes rendszerekben a megoldási lehetőségeket, javaslatokat.

(T. Husén & A.Tuijnman szerk.: *Adult Basic Skills. Innovation in measurement and Policy Analysis. Hampton Press, Inc. Cresskill, New Jersey*)

Imre Anna

TANULÁS ÉLETHOSSZIGLAN

Az évente megjelenő OECD kiadványok között fontos helyet foglal el az *Education at a Glance*, s társaköteve, az *Education Policy Analysis*. Ebben az évben ismét négy fejezetből áll: élethosszig tartó tanulás, a jövő iskoláinak tanárai, a fiatalok munkába állásának segítése és a felsőoktatás finanszírozása. A kiadványt statisztikai melléklet egészíti ki. A négy fejezetből csak egyet ismertetünk részletesebben, amely közelebb esik a folyóirat aktuális központi témájához, a többit rövidebben vagy csak vázlatosan.

Az első fejezet az *élethosszig tartó tanulóssal* foglalkozik – ez ma már az OECD országok széles körében elfogadott oktatáspolitikai cél. Az élethosszig tartó tanulás mai fogalma azonban eltér a folyamatos tanulás 1970-es évekbeli szűkebben értelmezett fogalmától. Az új megközelítés igazi 'bölcstől a sirig' tartó fogalom, amely magába foglal minden tudatos tanulási tevékenységet, függetlenül attól, hogy milyen

életkorban, milyen konkrétan milyen céllal és hol történik. A fogalom kiterjesztéséből több minden következik egyéb vonatkozásait illetően is. A célok területén például sajátos kettősség épül bele a fogalomba: hangsúly kerül az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning) szempontjából fontos készségek korai megalapozására és az általános készségek fejlesztésére éppúgy, mint a munkaerőpiacon való érvényesülést segítő speciálisabb oktatási tartalmakra, a felnőttoktatásra és képzésre mint második esélyt nyújtó oktatási formákra. A fogalom kiterjesztésének következménye az a felismerés is, hogy nem csak a formális oktatás lehet az oktatás és képzés kerete, hanem az otthon, a munkahely, a közösség és a társadalom is nagyban hozzájárul az élethosszig tartó tanulóssal.

Az élethosszig tartó tanulás fogalmának előtérbe kerülése összefügg az elmúlt évtizedek gazdasági és társadalmi változásaival, új kihívások megjelenésével. A koncepció arra a kihívásra válaszol, amely a gazdasági növekedés, az új technológiák megjelenése, a globalizálódás, a demográfiai változások, a piac deregulációja következtében jelent meg, s amelyek jelentősen megnövelték a tudásalapú gazdaság jelentőségét, mint a társadalmi és gazdasági haladás fontos összetevőjét. A fogalomban közeledés figyelhető meg a tudástársadalom és a munkaerőpiac által diktált gazdasági kihívások felkeltette igények és a társadalmi kohézió iránti társadalmi kihívás, igények között, egyaránt válaszolni igyekeznek a gazdasági és a társadalmi igényekre. Az élethosszig tartó tanulás gazdasági jelentősége két forrásból származik: egyrészt a változó munkaerőpiaci készségek szükségletéből, amely egyre több jól képzett munkaerőt igényel, másrészt a készségek folyamatos megújításának és fenntartásának igényéből. A társadalmi kihívást a tanulási lehetőségek egyenlőtlen elosztásának ellensúlyozása, esélyek egymáshoz való közelítése, leszakadó csoportokra való kiterjesztési lehetősége s ezzel a társadalmi kohézió növelése jelenti.

Az élethosszig tartó tanulás új koncepciója, bár nehezen definiálható, s igen széles értelmezési lehetőségeket megenged, van néhány specifikuma, amely megkülönbözteti más oktatási formáktól, például a tanuló- illetve tanuló-i igényközpontúság, az igényekre való fokozott figyelem, az önévezérelt tanulás hangsúlyozása, s a tanulás

lítva ez igen magas arány). Svédországban az ország népességének fele vesz részt a felnőttoktatásban. 18 és 64 év közöttiek. Az oktatási költségvetés 15 %-át költik felnőttoktatásra. A szakképző és ált. felnőttoktatási prog-ramok nagy részét önkormányzati felnőttoktatási szervezetek végzik (KOMVUX), a felnőtt alapképzésnek külön státusa van (GRUND-VUX), ez utóbbi elsősorban a bevándorlók nyelvi képzését szolgálja. (A legtöbb felnőttoktatási forma ingyenes).

A kötet oktatáspolitikai ajánlásokkal, koncepcióval zárul. Míg az általános készségek mérése és (különösen gazdasági szempontú) elemzése eleve nem egyszerű feladat, bár a szaporodó vizsgálatok, nagy nemzetközi adatfelvételek már lassan feltehetően megragadhatóvá teszik a legfontosabb összefüggéseket, pusztán a fenti, ismertett áttekintésekből is sejthető, hogy nem ilyen könnyű kialakítani (s esetlegesen közös nevezőre hozni) az egyes rendszerekben a megoldási lehetőségeket, javaslatokat.

(T. Husén & A.Tuijnman szerk.: *Adult Basic Skills. Innovation in measurement and Policy Analysis. Hampton Press, Inc. Cresskill, New Jersey*)

Imre Anna

TANULÁS ÉLETHOSSZIGLAN

Az évente megjelenő OECD kiadványok között fontos helyet foglal el az *Education at a Glance*, s társaköteve, az *Education Policy Analysis*. Ebben az évben ismét négy fejezetből áll: élethosszig tartó tanulás, a jövő iskoláinak tanárai, a fiatalok munkába állásának segítése és a felsőoktatás finanszírozása. A kiadványt statisztikai melléklet egészíti ki. A négy fejezetből csak egyet ismertetünk részletesebben, amely közelebb esik a folyóirat aktuális központi témájához, a többit rövidebben vagy csak vázlatosan.

Az első fejezet az *élethosszig tartó tanulóssal* foglalkozik – ez ma már az OECD országok széles körében elfogadott oktatáspolitikai cél. Az élethosszig tartó tanulás mai fogalma azonban eltér a folyamatos tanulás 1970-es évekbeli szűkebben értelmezett fogalmától. Az új megközelítés igazi 'bölcstől a sirig' tartó fogalom, amely magába foglal minden tudatos tanulási tevékenységet, függetlenül attól, hogy milyen

életkorban, milyen konkrétan milyen céllal és hol történik. A fogalom kiterjesztéséből több minden következik egyéb vonatkozásait illetően is. A célok területén például sajátos kettősség épül bele a fogalomba: hangsúly kerül az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning) szempontjából fontos készségek korai megalapozására és az általános készségek fejlesztésére éppúgy, mint a munkaerőpiacon való érvényesülést segítő speciálisabb oktatási tartalmakra, a felnőttoktatásra és képzésre mint második esélyt nyújtó oktatási formákra. A fogalom kiterjesztésének következménye az a felismerés is, hogy nem csak a formális oktatás lehet az oktatás és képzés kerete, hanem az otthon, a munkahely, a közösség és a társadalom is nagyban hozzájárul az élethosszig tartó tanulóssal.

Az élethosszig tartó tanulás fogalmának előtérbe kerülése összefügg az elmúlt évtizedek gazdasági és társadalmi változásaival, új kihívások megjelenésével. A koncepció arra a kihívásra válaszol, amely a gazdasági növekedés, az új technológiák megjelenése, a globalizálódás, a demográfiai változások, a piac deregulációja következtében jelent meg, s amelyek jelentősen megnövelték a tudásalapú gazdaság jelentőségét, mint a társadalmi és gazdasági haladás fontos összetevőjét. A fogalomban közeledés figyelhető meg a tudástársadalom és a munkaerőpiac által diktált gazdasági kihívások felkeltette igények és a társadalmi kohézió iránti társadalmi kihívás, igények között, egyaránt válaszolni igyekeznek a gazdasági és a társadalmi igényekre. Az élethosszig tartó tanulás gazdasági jelentősége két forrásból származik: egyrészt a változó munkaerőpiaci készségek szükségletéből, amely egyre több jól képzett munkaerőt igényel, másrészt a készségek folyamatos megújításának és fenntartásának igényéből. A társadalmi kihívást a tanulási lehetőségek egyenlőtlen elosztásának ellensúlyozása, esélyek egymáshoz való közelítése, leszakadó csoportokra való kiterjesztési lehetősége s ezzel a társadalmi kohézió növelése jelenti.

Az élethosszig tartó tanulás új koncepciója, bár nehezen definiálható, s igen széles értelmezési lehetőségeket megenged, van néhány specifikuma, amely megkülönbözteti más oktatási formáktól, például a tanuló- illetve tanulói igényközpontúság, az igényekre való fokozott figyelem, az önévezérelt tanulás hangsúlyozása, s a tanulás

tanulásának fontossága és korai megalapozása, a sok helyszín, s ezen belül a formális és az informális helyszínek jelentőségének felismerése, a hosszú távú szemlélet, azaz az egyén egész életének figyelembevételének szükségessége. De az oktatás egyéb jellemzőit tekintve is vannak jellemző különbségek. Az *oktatás cél-jával* kapcsolatosan gyakori dilemma, hogy a munkaerőpiacra vagy az állampolgári létre kell-e elsősorban felkészítse a tanulókat. Az élethosszig tartó tanulás az oktatás sokféle célját integrálja, az egyéni képességek kibontakozása, a személyiségformálás, a munkaerőpiacra való felkészítés és a társadalmi és kulturális élet gazdagítása egyaránt szerepel a céljai között. A fő hangsúly azonban a motivációk és a készségek fejlesztésén van, melyek segítenek a többi cél megvalósulásában is. A célok tekintetében azonban nem egységes a közvélemény és az oktatásügy: egy 1993-as OECD vizsgálat kimutatta, hogy a közvélemény a specifikus ismeretek oktatása helyett nagyjából olyan készségek megtanítását várja az iskolától, mint önbizalom, kommunikáció, problémamegoldó képesség, új technológiák elsajátítása – olyan készségek megtanítását, amelyek az elmúlt években egyre fontosabbakká váltak a munkavállalásban. Annak felismerése, hogy a tanulás sokféle *helyszínen* mehet végbe, az oktatási kínálat rendszerszemléletű megközelítését igényli. Ez olyan kérdéseket vet fel például az oktatáspolitikára, mint hogy az életpálya során előforduló tanulási helyszínek szerkezete milyen mértékben illeszkedik az adott korban előálló igények szerkezetéhez, s milyenek a kapcsolódási lehetőségek. A rendszerszemléletű megközelítés fontos a felnőttoktatás kínálati oldala számára is, a többi oktatási és társadalmi szektorhoz való illeszkedés figyelemmel kísérése miatt. A *tartalommal, minőséggel* összefüggésben az élethosszig tartó tanulás megközelítése a tanulási tevékenység dinamikus értékelésének igényét veti fel, s annak tudomásul vételét, hogy itt a tanulás tanulásáról is szó van, azaz nem csak az új ismeretekre irányuló tanulásról, hanem a tanulásra való felkészítésről (készségek és motivációk kialakításáról) is, amely a későbbi – jó-részt önálló – tanulásához szükséges. Az egyéni motiválás szempontjából például fontosak a választott tanulási módszerek, s a tanuló ezek definiálásában betöltött szerepe. A korai kilépés oka az oktatási rendszerből az is lehet, hogy a tanulók

és a rendszer által használt, kedvelt módszerek nem illeszkednek kellő mértékben egymáshoz. A létező tanterv nem kielégítő a keretkompetenciák kialakítása szempontjából. A *költségek* szempontjából nem könnyű számba venni a formális rendszerben történő továbbhaladási utak forrásait sem, s különösen nem az informális oktatás lehetséges forrásait. Az élethosszig tartó tanulás koncepciója igyekszik figyelembe venni a forrásokat a kínálat különböző szereplői és a szektorok között s a formális és az informális szféra között egyaránt. A szerepek és a felelősség megosztása szempontjából vizsgálva kitűnik az élethosszig tartó tanulás sokszereplősége, s köztük a felelősség-megosztás szükségessége. Az élethosszig tartó tanulásban kialakított, kialakítható stratégiák az egyes szereplők között kooperációt igényelnek, és szélesebb horizontális kapcsolódást az oktatáspolitikára és más szférák irányítására között. Ez mind a források mobilizálására mind az ebből fakadó előnyök kihasználására nézve hasznos lehet.

Az élethosszig tartó tanulás területén az egyes országok *tapasztalatai* jelentős mértékben eltérnek egymástól. Az OECD országokban mindennél támogatást kapott, s az OECD országok miniszterei által felvetett szélesebb értelmezését is támogatták más ágazati irányítás s nemzetközi szervezetek részéről is. 1996 az élethosszig tartó tanulás éve volt, új szerveződések, akadémiai folyóiratok szentelődnek e célnak. Az egyes országok azonban nagyban különböznek egymástól abban, hogy e széles koncepciót hogyan értelmezik, illetve operacionalizálják. Néhány ország hivatalos állásfoglalást tett közzé átfogó politika megalapozására, van, ahol mindez folyamatban van. Több típus bontakozik ki e törekvések eredményeiből és kezdeteiből: bár a legtöbb ország széles értelemben használja a kifejezést, néhány ország (például Magyarország esetében) csak a felnőttoktatás kapcsán említi. Az élethosszig tartó tanulás okait tekintve is jelentős különbségek vannak: egyes országok a kettős cél kiegyensúlyozott érvényesülésére figyelnek (Finnország, Hollandia, Egyesült Királyság), mások a gazdasági vagy társadalmi célokra nagyobb súlyt fektetnek (Japán az utóbbira, Ausztria, Ausztrália, Kanada az előbbire, a versenyképességre helyezi ezen belül a hangsúlyt). Az operacionálizálásban is eltérő stratégiák figyelhetők meg: egyes országokban az is-

kolarendszerű oktatásban figyelhető meg a hatása (alapozás), másutt a post-secondary oktatás fejlesztésénél és a felnőttoktatás fejlesztésénél sűrűsödnek a törekvések. A különbségeken túl közös vonások is vannak: például a tanulási lehetőségek diverzifikációja és a minőségbiztosítás igénye, a képesítések rendszerének kiszélesítésére való törekvés, ezen belül a credit átváltás könnyítése, nagyobb egyéni felelősség.

Az élethosszig tartó tanulás *mérése* nagyon fontos lenne a fogalom szélessége, illetve a jelenség szerteágazó mivolta következtében. Az élethosszig tartó tanulás figyelemmel kísérése azonban komplex és nehéz feladat, egy átfogó értelmezési rendszer és ezen belül indikátorok sorának kidolgozását igényli. Az élethosszig tartó tanulásban való *részvétel* egyelőre egy kisebbség számára realitás. Az iskolarendszerű oktatásban való részvétel könnyen követhető (az OECD-országokban átlagosan a népesség kétharmada rendelkezik felsőközépfokú végzettséggel, egyharmada felsőfokú végzettséggel), a felnőttkori azonban jóval kevésbé. Az adatok azt mutatják, hogy jelentős már ma is az OECD-országok részéről a részvételi arány, de még sok a teendő, hogy mindenkire kiterjedjen. (Kutatási adatok szerint a felnőtt népesség körülbelül tíz százaléka mondta, hogy az előző tizenkét hónapban részt vett valamilyen oktatási, képzési formában. Az életkorral párhuzamosan a részvétel csökken, különösen negyven, illetve ötven éves kor felett.)

A *második fejezet a jövő iskoláinak tanáiról* szól. A oktatás és tanulás változásai érintik a tanárokat is, ezért nem szabad őket kihagyni, hiszen szakértelmük, motivációjuk, szervezeteik a változások fontos elemei lehetnek, s nem feltétlenül akadályai. Az oktatás megváltoztatása nem könnyű feladat, a tanári állomány méretét és sokféleségét/összettségét tekintve. Több országra vonatkozóan különösen kevés általánosítást lehet megtenni. Az OECD országokban a tanárok alkotják az aktív dolgozók, a munkaerő kettő-négy százalékát. A többségük nő, különösen az alapfokon oktatók között, de országonként változó az arányuk. A középiskolákban már jóval több a férfi, (például a német és a japán tanárok háromnegyede). A tanári fizetések az átlagos keresetektől sok helyen erősen elmaradnak, de helyenként annak akár közel háromszorosát is elérhetik. A tanárok nagy aránya az idősebb korosztályból kerül ki, de ebben is nagy orszá-

gonkénti különbségek vannak. Mind a fiatal, mind az idősebb tanárok részt kell vegyenek a képességeik megújításában hogy az iskola a változó kihívásoknak meg tudjon felelni. Ebben az egyéni képességek szinten tartásánál vagy javításánál úgy tűnik, hangsúlyosabb a változásokkal való együttes együtt haladás. Jellemző, hogy számos országban csak igen kicsi az ebbe való beruházás.

A szakmai fejlődést az alapvető szervezeti és módszertani változásokkal összefüggésben lehet csak megítélni. Több iskola és osztály tért át a csoportos tanításra (team teaching), a technológiák fantáziadús használatára és a családok, helyi közösségek, szervezetek felé való nyitásra. Egyelőre nincs jele annak, hogy ez általános gyakorlat lenne. Változás nélkül fennáll a veszély, hogy technológiai és más fejlődés az iskolákat és a tanárokat irrelevánsá teszi, különösen a fiatal emberek számára. A tanári szakma professzionalizációnak nem szabad szembeszegülni a változásokkal, hanem meg kell azokat a maguk számára határozni, hogy részévé váljanak. A XXI. században a tanári szakma profeszionalizálódása a szakértelmet, a nyitottságot és a technológia használatát egyaránt magába kell foglalnia, s folyamatos együttműködés szükséges a tanárok között az iskolákon belül és a tanulási szervezetek network-jein belül.

A harmadik fejezet az *iskolarendszerből a munka világába való átmenet* jellemzőit elemzi az egyes országokban. Az iskolarendszerből kilépő, 15-24 év közötti fiatalok problémái szinte minden OECD-országban komoly gondot jelentenek. A fiatalok hosszú, egyéni utat járnak be az iskola és a munka világa között, az ez idő alatt rendelkezésükre álló támogatások szintje és struktúrája az oktatáspolitikai kulcskérdése ezen a területen. Az oktatáspolitikai különös figyelemmel fordul azok felé a fiatalok felé, akik számára problémát jelent a tanulás, az elhelyezkedés, s nagy valószínűséggel a gazdasági és társadalmi élet perifériájára szorulnak. Az OECD-országok közös tapasztalata, hogy az ifjúsáspolitikai, amelyet az elmúlt évtizedekben alkalmaztak, nem vált be – az okok és az ifjúság helyzete azonban ezen túl országonként jelentős mértékben eltér egymástól. A fejezet a kontextusok, a különböző esélyek és továbbhaladási utak, illetve a hatékony policy módszerek bemutatására törekszik.

A legtöbb OECD-országban 15-16 év körül van a tankötelezettség határa. Az oktatás és a munka közötti átmenet ugyanakkor jóval szélesebb korosztályt érint: a 15-25 év közötti korosztályt, de a fiatalok munkaerőpiaci és társadalmi integrációjának esélyei még korábbra nyúlnak vissza, mivel a korai iskolai siker vagy sikertelenség nagyban befolyásolja a későbbi esélyeket is. A kérdés kontextusához mindenképp az érintett korosztály *demográfiai* jel-lelmzői, nagyságának kérdése tartozik. (Az adott korosztály nagysága nagymértékben eltér az egyes országokban: a népesség kilenc és húsz százaléka között mozog, tíz év alatt átlagosan három százalékkal csökken, de ezen arány mö-gött is jelentős, húsz százalék körüli a szóródás. A kohorsz létszámváltozása az egyes országok-ban befolyásolja az oktatásra fordított források arányát az egyes országokban, másfelől a fiatalok közötti versenyt az elhelyezkedésért. Ahol a fiatal korosztály jelentős mértékben csökken, nagy nyomás helyeződik a kormányzatra az ok-tatási költségek csökkentése érdekében. Amennyiben nem csökken jelentősen az oktatásra fordított források aránya a demográfiai csökkenés ellenére, úgy az egy főre jutó költségárány emelkedik meg.) A demográfiai tényezőt azonban nem szabad túlhangsúlyozni, mivel a fiatalok relatív elhelyezkedési és kereseti le-hetősége is csökkent az 1980-as évek közepe és az 1990-es évek közepe között. A *képzettség* szerepe igen jelentős ebben a folyamatban, hiszen a fiatalok között azok esetében a legnagyobb a munkanélküliség kockázata, akik alacsony, illetve hiányos iskolai végzettséggel rendelkeznek. Az iskolai végzettség viszonylagos jelentősége kutatási adatok szerint megnőtt az utóbbi időben, olyan meghatározó tényezők, mint gazdasági-társadalmi helyzet, nem, etnici-tás szerepe bár ma is jelentős, de hatásuk elsősorban az iskolázáshoz való hozzájutás különbségeiben érvényesül. A végzettség hatásával összefüggésben érdekes megfigyelés, hogy nincs közvetlen összefüggés az alacsony iskolai végzettségű fiatalok aránya és a munkanélküliség esélye között, inkább található ilyen a végzettség és az elhelyezkedési esélyek között. A tapasztalatok ugyanis azt mutatják, hogy azokban az országokban alacsony végzettségű fiatalok a legkevésbé esélyesek a munkanélküliségre, je-lentős hangsúlyt fektetnek az oktatási rendszerek arra, hogy a kötelező oktatás befejeztével az ezen a ponton

kilépő fiatalok elismert szakmai képesítéssel rendelkezzenek. (Ausztria, Norvégia, Hollandia, ahol a szakszervezetek aktivitása következtében ilyen végzettségek léteznek.) Az *elhelyezkedés* és a munkahely megtartása komoly probléma önmagában is a demográfiai és iskolázottsági tényezők mellett is. Ezek a gondok vezethetnek meghosszabbított tanuláshoz és meghosszabbított függőségi helyzethez. Szinte minden OECD-országban csökkent a fiatalok foglalkoztatottsága, jórészt a megnövekedett ok-tatásban való részvétellel következtében. Gyakori azonban, hogy a 16-19 éves tanulók a tanulás mellett dolgoznak (húsz százalék körüli arányban átlagosan). A munkaerőpiacon való boldogulás szempontjából a képzettség és a tapasztalat egyaránt fontos szempont, az iskolarendszerekből korán kilépők mindkét szempontból hátrányos helyzetben vannak. A tapasztalat azt mutatja, az első év a munkaerőpiacon különösen jelentős, akik egy éven belül nem tudnak elhelyezkedni valahol, azok a következő öt évben is kevesebb időt töltenek állásban, mint azok, akik találtak hamarabb munkát. A munkaerőpiac ol-daláról nézve is jelentős esélykülönbségek van-nak az elhelyezkedést illetően, a gazdasági szek-torok között, ami a készségek iránti keresletben bekövetkezett változások következménye. A legtöbb fiatal a szolgáltató szektorban talál munkát magának (például idegenforgalom, ven-déglátás), ahol viszonylag sok a képzettséget nem igénylő munka és a munkaadók az általános készségekre, személyes tulajdonságokra és tapasztalatokra helyeznek nagy hangsúlyt alkal-mazottaik kiválasztásánál.

A fiatalok lehetőségei az oktatási rendszerből munkaerőpiacra kilépve nagyon komplex és összefüggő tényezők függvénye. Sok múlik magán az oktatási rendszeren, azokon a *továbbhaladási irányokon* is, amelyen keresztül a fiatalok az oktatásból a munka világába léphetnek. Az *oktatási rendszerek* nagyban különböznek az egyes országokban a tekintetben, hogy az általános és szakképzési irányok milyen arányban oszlanak meg egymás között és hogyan szerveződnek. A továbbhaladási utakat szerveződésük szempontjából elemezve két jelentős típus különíthető el egymástól: az intézményesült utak és a 'egyéniileg konstruált' utak, az előbbi esetében kicsi a programok közötti választási lehetőség, a befejezett végzettséghez vezető utak elvégzését szorgalmazzák, az utóbbiak a fiatalok választási

készségére és felelősségtudatukra építenek Ezen különbségek mellett fontos különbségek vannak a munkaerőpiacra való kilépés mechanizmusai-ban. Néhány rendszerben ez kollektív megállapodások által szabályozott, másutt csak az egyéni döntéseken alapul. A tankötelezettség befejeztével az oktatási rendszereken való továbbhaladást elemezve a legtöbb fiatal három út valamelyikén halad át a rendszeren. A továbbtanulás, a felsőfok felé vezető általános oktatás, a továbbtanulás vagy munka felé vezető iskolai szakképzés, illetve a munka világába vezető tanonc-típusú oktatás. Nemzetközi példák. Összességében úgy tűnik, hogy az intézményesült utak hatékonyak a fiatalok munkaerőpiacra való vezetésében, az egyénileg konstruált utak esetében nehéz erre bizonyítékot találni.

Az utolsó, *negyedik fejezet a felsőoktatás finanszírozását* érinti, elsősorban a tandíjak, a tanulói hozzájárulás szempontjából. Bár a felsőoktatás nagyrészt közszolgáltatásnak van tekintve, a hallgatók és a családok számottevő mértékben járulnak hozzá mind a tandíj, mind egyéb költségek formájában az egyes országokban. A felsőfokú oktatás hallgatók és családjaik által átvállalt költsége különböző mértékű az egyes országokban, a jelentéktelentől (például Dánia, Svédország, Ausztria) a negyven-ötven százalékhoz közelítőig (Amerikai Egyesült Államok, Korea, Japán). Számos országban a családi részvétel növekedett az elmúlt években, különböző módokon, például a tandíjak új rendszere, bizonyos termékek és szolgáltatások támogatottságának csökkentése, és a magánintézményekbe való nagyobb mértékű beiskolázás révén. De a magánköltségek mértékében is jelentős különbségek vannak a hallgatók és családjaik között az egyes országokon belül. (például részidejű képzésben való részvételtől, bizonyos kurzusokon és intézményekben való tanulástól, életkortól, és tanulmányi eredménytől is függhet). A közeljövő számára fontos elemzési kérdéseket is felvet a fejezet (például Meg kellene az egyes országoknak vizsgálni, hogy a létező finanszírozási politika milyen utakra tereli a hallgatókat, nem tereli-e kényszerpályára őket, s hogy milyen hatással lehetnek az egyéni költségek a hallgatói döntésekre?), egy úgy tűnik, többé-kevésbé közös tapasztalatot, miszerint sok országban a felsőoktatás expanziója ugyan jelentős méreteket öltött, ez azonban egyelőre nem érintette na-

gyobb mértékben az alacsony jövedelmű családok gyerekeit.

A kötetnek ezúttal már vannak magyar vonatkozásai, de ez még nem mondható el mindegyik fejezetről. Az első fejezetben éppen csak az említés szintjén foglalkozik a magyar oktatáspolitikával, a második és a harmadik fejezet már konkrét adatokat is közölve bizonyos pontokon lehetővé teszi a tendenciák magyar adatokkal való összevetését. Ami kissé elsomorító képet nyújt ugyan a magyar helyzetre vonatkozóan, de vizsgálódhatunk a nemzetközi összehasonlíthatóság ismeretes erős korlátaival.

(*Education Policy Analysis, 1998. OECD, CERJ*)

Mártonfi György

EGY MAGYAR HIÁNYCIKK

Bizonyos mértékig *Irving Louis Horowitz*-ot utánozva, aki a *Contemporary Sociology* egy véletlenül kiválasztott példányát alkalmasnak vélte magának a folyóiratnak a bemutatására (Buksz, 1995/Tavaszi, pp. 108-112.), én is e módszer mellett döntöttem, jöjjék írásom *Horowitz*-énál jóval kevésbé kritikai jellegű, hisz recenzióm nem egy szerkesztőségi politika, sőt egy tudományágban uralkodó szellemirányzat ostromozása, hanem mindössze egy Magyarországon eddig ismeretlen folyóirat, a *Community College Review* rövid ismertetése kíván lenni. Az előző mondatban szereplő „ismeretlen” jelző szó szerint értendő, hisz az Országos Széchényi Könyvtár Nemzeti Periodika Adatbázisa szerint a *Community College Review* egyetlen hazai könyvtárban sem található meg. A mai internetes világban ez persze nem kell, hogy túlságosan elkedvetlenítsen bárkit is, hisz a folyóiratnak van saját honlapja, ahol a legutolsó két év számainak *abstract*-jei olvashatók. Ha valakinek az érdeklődését egy cikk alaposabban felkeltette, nem túl nehéz a szerző(k), mondjuk, e-mail-címét megtalálni, s a kívánt cikk egy másolatát elektronikus úton megkérni (mint ahogy tettem én is e recenzió megírása előtt). Lehet, hogy szavaimmal nyitott kapukat döngetek, de érzésem szerint ez az alapjában véve pofonegyszerű módszer még nem kellőképpen elterjedt szakmám berkein belül. Tessék bátrabban alkalmazni!

készségére és felelősségtudatukra építenek. Ezen különbségek mellett fontos különbségek vannak a munkaerőpiacra való kilépés mechanizmusai-ban. Néhány rendszerben ez kollektív megállapodások által szabályozott, másutt csak az egyéni döntéseken alapul. A tankötelezettség befejeztével az oktatási rendszereken való továbbhaladást elemezve a legtöbb fiatal három út valamelyikén halad át a rendszeren. A továbbtanulás, a felsőfok felé vezető általános oktatás, a továbbtanulás vagy munka felé vezető iskolai szakképzés, illetve a munka világába vezető tanonc-típusú oktatás. Nemzetközi példák. Összességében úgy tűnik, hogy az intézményesült utak hatékonyak a fiatalok munkaerőpiacra való vezetésében, az egyénileg konstruált utak esetében nehéz erre bizonyítékot találni.

Az utolsó, *negyedik fejezet a felsőoktatás finanszírozását* érinti, elsősorban a tandíjak, a tanulói hozzájárulás szempontjából. Bár a felsőoktatás nagyrészt közszolgáltatásnak van tekintve, a hallgatók és a családok számottevő mértékben járulnak hozzá mind a tandíj, mind egyéb költségek formájában az egyes országokban. A felsőfokú oktatás hallgatók és családjaik által átvállalt költsége különböző mértékű az egyes országokban, a jelentéktelentől (például Dánia, Svédország, Ausztria) a negyven-ötven százalékhoz közelítőig (Amerikai Egyesült Államok, Korea, Japán). Számos országban a családi részvétel növekedett az elmúlt években, különböző módokon, például a tandíjak új rendszere, bizonyos termékek és szolgáltatások támogatottságának csökkentése, és a magánintézményekbe való nagyobb mértékű beiskolázás révén. De a magánköltségek mértékében is jelentős különbségek vannak a hallgatók és családjaik között az egyes országokon belül. (például részidejű képzésben való részvételtől, bizonyos kurzusokon és intézményekben való tanulástól, életkortól, és tanulmányi eredménytől is függhet). A közeljövő számára fontos elemzési kérdéseket is felvet a fejezet (például Meg kellene az egyes országoknak vizsgálni, hogy a létező finanszírozási politika milyen utakra tereli a hallgatókat, nem tereli-e kényszerpályára őket, s hogy milyen hatással lehetnek az egyéni költségek a hallgatói döntésekre?), egy úgy tűnik, többé-kevésbé közös tapasztalatot, miszerint sok országban a felsőoktatás expanziója ugyan jelentős méreteket öltött, ez azonban egyelőre nem érintette na-

gyobb mértékben az alacsony jövedelmű családok gyerekeit.

A kötetnek ezúttal már vannak magyar vonatkozásai, de ez még nem mondható el mindegyik fejezetről. Az első fejezetben éppen csak az említés szintjén foglalkozik a magyar oktatáspolitikával, a második és a harmadik fejezet már konkrét adatokat is közölve bizonyos pontokon lehetővé teszi a tendenciák magyar adatokkal való összevetését. Ami kissé elsomorító képet nyújt ugyan a magyar helyzetre vonatkozóan, de vizsgálódhatunk a nemzetközi összehasonlíthatóság ismeretes erős korlátaival.

(*Education Policy Analysis, 1998. OECD, CERJ*)

Mártonfi György

EGY MAGYAR HIÁNYCIKK

Bizonyos mértékig *Irving Louis Horowitz*-ot utánozva, aki a *Contemporary Sociology* egy véletlenül kiválasztott példányát alkalmasnak vélte magának a folyóiratnak a bemutatására (Buksz, 1995/Tavaszi, pp. 108-112.), én is e módszer mellett döntöttem, jöjjék írásom *Horowitz*-énál jóval kevésbé kritikai jellegű, hisz recenzióm nem egy szerkesztőségi politika, sőt egy tudományágban uralkodó szellemirányzat ostromozása, hanem mindössze egy Magyarországon eddig ismeretlen folyóirat, a *Community College Review* rövid ismertetése kíván lenni. Az előző mondatban szereplő „ismeretlen” jelző szó szerint értendő, hisz az Országos Széchényi Könyvtár Nemzeti Periodika Adatbázisa szerint a *Community College Review* egyetlen hazai könyvtárban sem található meg. A mai internetes világban ez persze nem kell, hogy túlságosan elkedvetlenül bárkit is, hisz a folyóiratnak van saját honlapja, ahol a legutolsó két év számainak *abstract*-jei olvashatók. Ha valakinek az érdeklődését egy cikk alaposabban felkeltette, nem túl nehéz a szerző(k), mondjuk, e-mail-címét megtalálni, s a kívánt cikk egy másolatát elektronikus úton megkérni (mint ahogy tettem én is e recenzió megírása előtt). Lehet, hogy szavaimmal nyitott kapukat döngetek, de érzésem szerint ez az alapjában véve pofonegyszerű módszer még nem kellőképpen elterjedt szakmám berkein belül. Tessék bátrabban alkalmazni!

Mielőtt belefognék a Review bemutatásába, engedtessek meg néhány mondat magának a folyóirat tárgyál szolgáló intézményről, a *community college*-ről.

Az amerikai *community college* ('helyi', 'közösségi' főiskola) legáltalánosabban a legfeljebb *associate* fokozat megszerzését lehetővé tévő két éves, posztszekunder intézményként írható le, s nagyfokú hasonlóságot mutat a *junior*, illetve a *technical college* elnevezésű intézményekkel. (A továbbiakban, ha csak külön nem jelölöm meg, a *community college*, illetve a 'két éves főiskola' elnevezést felváltva használom.)

A két éves főiskolák az Amerikai Egyesült Államok legkedveltebb felsőoktatási intézményének számítanak. (A durván 1200 *community college*-ban több mint öt és fél millió diák ta-nul.) A népszerűség okai sokrétűek, elég csak néhányat kiragadni közülük. Sokféle változatban nyújtanak szakképzést, vagy egyáltalán nem kell tandíjat fizetni, vagy csak igen alacsony összeget, nincsen felvételi, az iskolák helyben vannak, vagyis elesik a bentlakásos szállás költsége. A kétéves főiskola ezenkívül igen kedvelt az alacsonyabb társadalmi rétegekből és kisebbségi csoportokból jövők körében, a nők aránya megközelíti a 60 %-ot.

A *community college* alapvető funkciójának a helyi közösség szolgálatát tekintti (a helyi támogatás jócskán meghaladja a szövetségit, bár a legjelentősebb az egyes államok által nyújtott anyagi segítség). A *community college* három fő feladatának az alábbiakat szokták tekinteni: 1. az általános művelődési tárgyak elmélyítése, az élethosszig tartó tanulás szellemében; 2. felkészítés a négyéves *college*-ok (illetve egyetemek) harmadik évfolyamára történő átlépésre; 3. két éves szakképzés nyújtása – a kedvezőbb munkahelyi elhelyezkedést elősegítendő.

A második ponttal kapcsolatban talán érdemes megjegyezni, hogy vannak ugyan olyan törekvések (mint például Texas-ban), amelyek a zökkenőmentes átkerülések érdekében egy törvényileg előírt, kreditrendszeren nyugvó automatikusság irányába mutatnak, de egyelőre a kétéves főiskolák és az egyetemek közti egyedi megállapodások az elterjedtebbek.

A kétéves főiskolák történetében fontos szerepet játszik az 1901. év. Ekkor alakult meg ugyanis az első állami (*public*) *junior college*, a *Joliet Junior College*, Illinois államban. Evvel lényegé-

ben már arra is utaltam, hogy korábban is léteztek *junior college*-ok, csakhogy ezek fenntartója nem az állam vagy a község volt, hanem magánjellegű (leginkább a különböző egyházak által fenntartott) intézmények voltak.

Az amerikai demokratikus hagyományoknak megfelelően (minél szélesebb rétegek számára kell hozzáférhetővé tenni az oktatást, így a felsőoktatást is) a *community college* intézménye természetesen nem izolált jelenség az Egyesült Államok oktatási rendszerében. Hasonló szellemiségről árulkodik – hogy csak egyetlen példát említsünk – a *GI Bill of Rights* is. Ez az 1944-ben elfogadott, a köznyelvben csak *GI Bill*-ként ismert törvény anyagi támogatásban részesítette a második világháború azon veteránjait, akik felsőfokú végzettség megszerzésére törekedtek. A *GI Bill* mérőföldkőnek számított a felsőoktatásban, s nagy szerepe volt a különböző gazdasági és szociális korlátok felszámolásában, hisz amerikaiak milliói számára tette lehetővé a *college*-ban való tanulást. (A több mint 2,2 millió diákból egyébként 60 ezer volt a nő, 70 ezer a néger.)

A kétéves főiskolák történetében fontos állomásnak számított az 1947-ben megjelent úgynevezett *Truman Commission Report* is, amely többek közt egy állami *community college* hálózat létrehozását propagálta. A bizottság népszerűsítette egyébként magát a *community college* elnevezést is, hisz ezen intézmények egyik fő feladatát a helyi közösség szolgálatában látta. Ennek következtében *college*-ok százai vették fel a *community* előtagot, illetve cserélték le vele a korábbi *junior*-t.

A *junior college* szerepének csökkenése, illetve az ezzel párhuzamosan zajló *community college* név „térhódítása” egyébként jól szemléltethető az ezen intézményeket átfogó szövetség névváltozásaival. Az 1920-ban *American Association of Junior Colleges*-t (*AAJC*) előbb az *American Association of Community and Junior Colleges* (*AACJC*) elnevezésre változtatták, 1992-ben pedig végleg törölték a szervezet nevéből a „*junior*” szócskát, amelynek rövidítése azóta értelemszerűen *AACC*.

A hatvanas évekre tehető a *community college*-ok számának robbanásszerű növekedése, amit a demográfiai hullámmal szokás összefüggésbe hozni (*baby boom*). A ma működő intézmények közel fele ebben az időszakban létesült. A kétéves főiskolák idővel a kevésbé fiatalok

számára is megnyitották kapuikat, s ezzel magyarázható, hogy noha az 1980-as évekre csökkent a főiskolás korúak száma, a *community college*-okban ennek ellenére tovább nőtt a tanulóinak száma. Ma a diákok átlagéletkora 29 év.

Térjünk vissza azonban folyóiratunkhoz! Az évente négyszer megjelenő *Community College Review* 1973 óta létezik, és a *raleigh-i North Carolina State University* publikációs terméke. A kilenctagú szerkesztőség tagjai három évre kapnak megbízást. Az új szerkesztők érkezése, a régiék távozása rotációs alapon történik, ami bájos hasonmása az amerikai szenátusi választásoknak, hisz a szerkesztőség minden évben három új taggal bővül, vagyis évente pont a harmaduk cserélődik le.

Az American Association of Community Colleges által kiadott, kéthavonta napvilágot látó *Community College Journal*, illetve a *Community College Times*-hoz hasonlóan a *Review* is szinte kizárólag az amerikai kétéves főiskolákkal kapcsolatos cikkeket közöl, de míg az utóbbi kettő inkább aktuális eseményekről tudósít, addig a *Review* a kétéves főiskolákról szóló, tudományos igényt is kielégítő tanulmányokat publikál. A *Review* szó, hozzá kell hogy tegyem, kissé félrevezető, hisz a folyóirat nem csak *re-view*-kat, azaz egy-egy szűkebb témához kapcsolódó cikkeket ismertetését, a tudomány jelenlegi állásának bemutatását célul kitűző írásokat, hanem statisztikai elemzéseket, esettanulmányokat is közöl.

A folyóirat felépítése egyszerűnek mondható: a főszerkesztői előszót általában három-öt tanulmány, majd egy úgynevezett *ERIC Review* (lásd később!) követi, a sort pedig legtöbbször egy-két könyv recenziója zárja. A tanulmányok mind referáltak, ez alól csupán az úgynevezett *Editor's Choice* megjegyzéssel ellátott cikkek képeznek kivételt: ezek viszont inkább szakmabéliek véleménybeszámolóit, véleménynyilvánításait, semmint tudományosságra igényt tartó műveket.

Lássuk most a véletlenszerűen kiválasztott példányt, az 1996-os év nyári számát! *Rosemary B. Closson* az úgynevezett önállóan megtervezett/irányított tanulás (*self-directed learning*) fogalmával kapcsolatos szakirodalmat ismerteti. Az önállóan megtervezett tanulás a két éves főiskolák intézményhálózatában fontos szerepet tölt be, hisz ide gyakran már éretten kerülnek be a diákok. A felnőtt tanulókról pedig általában azt

tartják, hogy nagyobb tanulási tapasztalattal, s főleg magasabb motiváltsággal, tanulási vágygal rendelkeznek.

Említésre méltó az az elképzelés, amely az önállóan megtervezett tanulásban egyfajta lineáris folyamatot lát, s amely az önállóan megtervezett tanulási folyamatot öt szakaszra bontja. Eszerint a tanuló saját szükségletei felmérése után kijelöli a tanulási célokat, dönt a megfelelő eszközök felől, kiválasztja az ideális tanulási stratégiát, majd (folyamatosan) értékeli a tanulási folyamatot, azaz ellenőrzi a haladást.

Closson szerint különböző kvalitatív kutatások mindazonáltal rámutattak arra, hogy mindkét előbbi elképzelés erősen torzított, a valóság ennél jóval bonyolultabb. A felnőtt csupán koránál fogva nem feltétlenül alkalmasabb az önálló tanulásra, s a tanulási folyamat sem a fenti sematikus mederben halad: a megtanulandó anyag mind ami a tartalmat, mind ami a folyamatot illeti, szorosabb összefüggést mutat a tanuló környezetével, mint magával az egyénnel.

Ezután a szerző az azt a három problémát járja körül, amellyel minden önállóan megtervezett tanulásban résztvevőnek szembe kell néznie. Ezek: 1. a minőségbiztosítás (lásd ezzel kapcsolatban az *ERIC Review*-t is!); 2. az oktató szerepe (gyakori kritika, hogy ha a tanuló teljesen az ellenőrzése alatt tartja a tananyagot, a tanulási folyamatot, akkor az oktató lényegében megszűnik oktatónak lenni); 3. az önállóan megtervezett tanulás imázsa (a tanulók, akik saját magukat „tanították”, általában nem tartják olyan értékesnek a tanultakat, mintha azokat egy intézményben sajátították volna el).

A folyóirat sorrendben második, meglehetősen rövid cikke *James O. Hammons* és *John W. Murry, Jr.* írása, akik a legújabb vizsgálati eredmények rövid áttekintése után arra a következtetésre jutottak, hogy – legalábbis az intézményi adminisztráció értékelése terén – a kétéves főiskolák a legtöbb négyéves posztgraduális képzést nyújtó intézménynél jobb eredményeket tudnak felmutatni.

Marybelle C. Keim szintén nem túl hosszú tanulmányában a *community college* oktatóinak különböző graduális és posztgraduális képzésekben való részvételét veszi górcső alá. Írásában az ilyen képzésben résztvevők néhány jel-lemzője (publikációk száma, disszertáció témája, képzés helye stb.) alapján kísérli meg a *community*

college tanáiról meglévő kép árnyaltabbá tételét. Figyelembe véve, hogy a vizsgálatba bevontak mindössze egyötöde volt nő, nem egészen világos, hogy az eredmények megvitatásakor *Keims* miért csak a nők helyzetére összpontosít. Félreértéseket elkerülendő, nem a manapság oly divatos *gender* típusú vizsgálatok ellen emelek szót, de érzésem szerint a szerzőnek nem ártott volna ez irányú érdeklődését valamilyen szinten a tanulmány címében is megjeleníteni.

A folyóirat utolsó hosszabb írása, mint minden számban, ezúttal is egy úgynevezett *ERIC Review*. A többi tudományos írással ellentétben ezeknek a *review*-knak a megjelenéséről nem a szerkesztőség, hanem az *ERIC* egy stábjába dönt. Bár, gondolom, olvasóim többsége számára nem ismeretlen az *ERIC* rövidítés, egy gyors rekapituláció erejéig engedtessek meg a következő rövid bekezdés.

Az *ERIC* (*Educational Resources Information Center*) egy, az *Office of Educational Research and Improvement* és a *National Library of Education* által támogatott központ. Az *ERIC* adatbázisa a világ legnagyobb oktatással kapcsolatos információk lelőhelye: több mint 800 ezer tudományos dokumentumot, folyóiratcikket tartalmaz.

Néhány szót magáról a *review*-ről. *Christine Cress* tanulmányának explicit célja, hogy az oktatási munka eredményességével, értékelésével kapcsolatban felmerülő legfontosabb problémákat megvitassa, illetve egyfajta összegzést nyújtson. Az utóbbi évek „divathulláma”, az oktatás értékelésének, az elszámoltathatóság fontosságának hangsúlyozása nem került el a két éves főiskolákat sem. Ezek az intézmények is egyre jobban érzékelik azt a kívülről rájuk nehezítő nyomást, amely leginkább olyan kérdésekkel írható le, mint: Hányan fejezik be eredményesen a főiskolát? Hány diáknak sikerül a kétéves intézményből átkerülnie egy négyévesbe? Hányan tudnak tanulmányaik befejeztével elhelyezkedni? Mennyibe kerül az oktatás? Az adott közösség hány százaléka vesz részt az oktatásban?

Cress a szakirodalom ismertetése során rámutat a *community college* sajátos helyzetére. A kétéves főiskolában a diákállomány nagyon heterogén: nagyok a korkülönbségek, a tanulók igen eltérő felkészültségi szinttel érkeznek az intézménybe, sok közülük a tanulási problémával küszködő, a nem angol anyanyelvű. Mindezek figyelembevételével nem meglepő, hogy az intézményi értékelések során a száraz adatok, pusztán számokkal kifejezett tények helyett /mellett egyre jobban elterjednek a különböző kvalitatív elemzési formák is. Ilyen módszerek közé tartozik a fókuszcsoport, a mélyinterjú, a résztvevő megfigyelés és az esettanulmány.

Az *ERIC Review* után a folyóirat szerkesztőségi politikájának, a megjelentetni kívánt cikkek megkívánt formájának szokásos rövid bemutatása előtt két újonnan megjelent könyv ismertetését olvashatjuk. (E recenziók recenziójától megkímélem az olvasót.)

Egy záróbekezdésbe illő összegzés helyett engedtessek meg mindössze egyetlen rövidebb gondolat a *Community College Review*-val kapcsolatban. Azáltal, hogy a folyóirat kizárólag két éves főiskolákról szóló tanulmányokat közöl, értelemszerűen erősen leszűkíti szóba jöhető olvasóinak a számát. Mindazonáltal a *Community College Review* igényesen megírt tanulmányai, nem utolsósorban az ezekhez csatolt bőséges irodalomjegyzékek miatt megkerülhetlenné válik az ezen intézménytípus iránt részletesebben érdeklődők számára, úgyhogy a magyarországi hozzá nem férhetőségét joggal kárhoztathatjuk. (*Community College Review, Department of Adult and Community College Education, College of Education and Psychology, North Carolina State University, Raleigh, N. C., USA*)

Tomasz Gábor

ERWACHSENENBILDUNG

SUMMARIUM

ADULT EDUCATION

The theme of the first issue of *Educatio* this year is adult education. The first in the row of papers is Tamás T. Kiss' study on the history of adult education in Hungary. Dénes Koltai lists the tasks lying ahead relative to adult education, Andor Maróti describes the grounds of the enlightening attitude.

András Benedek in his study starting from the governmental programme throws light onto the political, social and economical background of the formulating Adult Education Act, and onto the possible ways of handling the consequences of the social changes in the last decade. The title *Winners from Losers?* obviously suggests that it is our common aim to support those who are left behind in qualifications and training, and to guarantee lifelong education for all. This governmental aim is supported statistically by István Polónyi. These two papers sum up the political and social relevance and importance of adult education and also its financibility and thriftiness. István Polónyi states that although we are far behind in this field, still to reach up to the standards of European Union does not cost much more than to support and aid the presently long-term unemployed masses of people. Naturally, effective development is only possible through appropriate legislation and reasonable state support and subsidy.

Sarolta Pordány writes about the main tendencies in European adult education, Éva Szakos relating to an international conference points out the conceptual differences and uncertainties and the connections and diversities between pedagogy and andragogy. On her opinion a good solution would be provided by introducing the theory of the so called "constructivist learning".

The column "Panorama" features shorter writings of foreign authors – Ekkehard Nuissl, Joachim H Knoll, John Field, Ewa Przybylska, Rolf Arnold, John Oxenham, Paul Belanger – who are internationally acknowledged experts of adult education. Among these articles some are considering one country e.g. Germany, Great-Britain, Poland, some are dealing with regions, and we can also find theoretical works.

Heribert Hintzen in his study published in German analyses the German-Hungarian bilateral connections in the field of adult education.

The column "Reality" through interviews made in Pilisborosjenő focuses mainly on the problems of quality, in-service teacher training and accreditation process. The articles in the other columns return to the issue of adult education. Among these it is well worth mentioning the Melbourne Declaration translated and published in almost full length which probably will arouse the interest of colleagues, experts and students working in the field of adult education.

(Written by János Tibor Karlovitz – Translated by Csilla Degovics)

ERWACHSENENBILDUNG

Die erste *Educatio*-Nummer dieses Jahres, von *Heribert Hinzen* redigiert, behandelt das Thema Erwachsenenbildung.

Die erste Abhandlung stammt von *Tamás T. Kiss* und trägt den Titel *Geschichte der Erwachsenenbildung in Ungarn*. Danach beschreibt *Dénes Koltai* die Aufgaben, die vor der Erwachsenenbildung stehen, während *Andor Maróti* die Existenzberechtigung der sog. aufklärenden Attitüde erläutert.

Der Aufsatz von *András Benedek* geht vom Regierungsprogramm aus und versucht, die politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Hintergründe des sich formierenden Erwachsenenbildungsgesetzes, sowie die Behandlungsmöglichkeiten der Konsequenzen, die sich aus den gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte ergeben, zu beleuchten. Der Titel des Aufsatzes (*Gewinner aus Verlierern?*) weist eindeutig darauf hin, dass es unser gemeinsames Ziel ist, uns jener anzunehmen, die im Ersten Bildungsweg zurückblieben, bzw. von dort gänzlich ausfielen, und ihnen die Möglichkeit des lebenslangen Lernens in Form eines staatsbürgerlichen Rechtes zu sichern. Diese Regierungsabsicht erhält durch die ökonomischen Berechnungen *István Polónyi*s Unterstützung. Die zwei obigen Abhandlungen fassen sozusagen die politisch-gesellschaftliche Wichtigkeit und Bedeutung des Themas zusammen und erörtern dessen Wirtschaftlichkeit und Finanzierbarkeit. *Polónyi* beweist in seiner Arbeit, dass es, obwohl unser Rückstand auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung riesengroß ist, kaum mehr Geld zur Erreichung der EU-Normen, als zur Aufrechterhaltung der jetzigen Lage (finanzielle Unterstützung der Dauerarbeitslosen, bzw. der von Arbeitslosigkeit gefährdeten Massen) aufgewendet werden müßte. Selbstverständlich ist ein erfolgreiches Vorwärtkommen nur durch geeignete gesetzliche Regelung, sowie durchdachte staatliche Unterstützungen möglich.

Sarolta Pordány nimmt die wichtigsten Richtungen in der europäischen Erwachsenenbildung ins Visier, während Frau *Éva Fekete Szakos*, unter dem Vorwand einer internationalen Konferenz, eine Übersicht der begrifflichen Unterschiede und Unklarheiten liefert. Auch ist es sie, die die Beziehungen zwischen Andragogie und Pädagogik, die mal scharf voneinander abgrenzender, mal ineinander fließender, nicht abgrenzbarer Natur sind, kurz skizziert.

Im Teil *Panorama* findet der Leser meist kurze Schriften ausländischer Autoren, die als international anerkannte Vertreter und Experten der Erwachsenenbildung gelten (*Ekkehard Nuissl*, *Joachim H. Knoll*, *John Field*, *Ewa Przybylska*, *Rolf Arnold*, *John Oxenham* und *Paul Bélanger*). Unter den Artikeln befinden sich sowohl Landesstudien (Deutschland, Großbritannien, Polen), als auch mehrere Staaten umfassende, also regionale Analysen, sowie auch eher theoretische Schriften.

Heribert Hinzen analysiert in seinem deutschsprachigen Aufsatz internationale Beziehungen und ihre Möglichkeiten in der Erwachsenenbildung – vor allem anhand einer Fallstudie zur Ungarisch-Deutschen Partnerschaft.

Die Interviews des Teils *Wirklichkeit* wurden in Pilisborosjenő aufgenommen, und behandeln vor allem Fragen der Qualität, der Lehrerweiterbildung, der Akkreditation, der Qualitätssicherung in der Pädagogik; die restlichen bekannten Teile der Zeitschrift kehren wieder zum ursprünglichen Thema der Erwachsenenbildung zurück. Von diesen ist vor allem die fast vollständige Übersetzung der Deklaration der Konferenz von Melbourne erwähnenswert, von der anzunehmen ist, dass sie auf großes Interesse unter Vertretern des Faches, sowie unter Studierenden stoßen wird.

(Text von *Janos Tibor Karlovitz* – übersetzt von *Gábor Tomasz*)